

Nahomi ERAZO SÁNCHEZ

PROPUESTA DIDÁCTICA EN LÍNEA PARA TRABAJAR EL BIENESTAR SUBJETIVO MEDIANTE ÁLBUMES INFANTILES

TFG/GBL 2019/20

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Grado en Maestro de Educación Infantil/
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***PROPUESTA DIDÁCTICA EN LINEA PARA
TRABAJAR EL BIENESTAR SUBJETIVO
MEDIANTE ÁLBUMES INFANTILES***

Nahomi ERAZO SÁNCHEZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Nahomi ERAZO SÁNCHEZ

Título / Izenburua

Propuesta didáctica de educación emocional en línea sobre el bienestar subjetivo emocional.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Alfredo ASIÁIN ANSORENA

Departamento / Saila

Filología y Didáctica de la Lengua

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2019/20

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberria

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se ha empleado a lo largo del mismo, lo cual ha posibilitado la puesta en práctica de conocimientos y habilidades que se han ido obteniendo a lo largo de la carrera (competencias básicas CB1-CB2). Esto me ha permitido conseguir una serie de herramientas esenciales para trabajar la Educación Emocional, específicamente el bienestar subjetivo, mediante la literatura infantil. Así mismo, me ha permitido adquirir capacidades como interpretar datos, reflexionar, y transmitir la información obtenida (competencias básicas CB3-CB4).

El módulo didáctico y disciplinar me ha permitido elaborar el trabajo teniendo como base los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación enmarcados en las áreas del DECRETO FORAL 23/2007, de 19 de marzo (competencias generales CG1, CG2, y competencias específicas CE1, CE2). En virtud de ello, cabe destacar asignaturas que me han proporcionado conocimientos específicos para elaborar este trabajo, como lo son “Bases psicológicas: individuo y medio social”, “Didáctica de la lengua” y “Didáctica de la Literatura Infantil”.

Asimismo, el módulo prácticum me ha proporcionado la oportunidad de conocer de primera mano, tanto el funcionamiento y la organización de la escuela infantil (competencia específica CE9), como observar, reflexionar e intervenir en diversos contextos (competencias generales CG4-CG5, y competencia específica CE4). Al mismo tiempo, me ha posibilitado diseñar este trabajo gracias a la información recogida durante ese periodo. Además, me ha permitido analizar la labor docente y reflexionar sobre lo que conlleva para ofrecer, con mucho esfuerzo, una educación de calidad (competencia específica CE5).

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta en línea sobre Educación Emocional, concretamente sobre el bienestar subjetivo, empleando la transversalidad de la Literatura infantil. Para realizarla, primeramente, se hizo una búsqueda profunda de información científica y didáctica sobre el tema. Se diseñó una metodología de investigación - acción en la que se usaron herramientas como entrevistas a las tutoras y la observación directa. Con esta información se pudo analizar los niveles de bienestar tanto de cada niño y niña como del grupo en general. Los resultados indican que los niveles son muy altos en general. Teniendo presentes estos resultados, se elaboró una propuesta didáctica con una secuencia de actividades que trabajan el tema del bienestar subjetivo mediante el uso de un álbum ilustrado infantil. Además, para completar esta intervención, se propone una biblioteca de aula en torno al tema con los objetivos de mejorar el bienestar de cada niño y niña, y de desarrollar sus hábitos de lectura.

Palabras clave: Educación Emocional; Bienestar Subjetivo; Literatura infantil; Álbum ilustrado; Educación Infantil.

Abstract

This paper presents an online proposal on Emotional Education, specifically on subjective well - being, using the transversal nature of children's literature. To carry it out, firstly, a deep search was made for scientific and didactic information on the subject. A Research-Action methodology was designed in which tools such as interviews with tutors and direct observation were used. With this information it was possible to analyze the levels of well-being of each child and of the group in general. The results indicate that the levels are very high in general. With these results in mind, we developed a didactic proposal with a sequence of activities that work on the subject of subjective well-being through the use of an illustrated children's album. In addition, to complete this intervention, a classroom library is proposed around the theme with the objectives of improving the well-being of each child, and developing their reading habits.

Keywords: Emotional education; Subjective well-being; Children's literature; Illustrated album; Early Childhood Education.

Índice

1. Antecedentes, objetivos y cuestiones de interés sobre el tema.	1
1.1. Antecedentes de estudios sobre la inteligencia y la educación emocional: Justificación del interés científico y pedagógico.	1
1.2. Antecedentes de propuestas didácticas de educación emocional: Justificación del interés didáctico y curricular	4
2. Objetivos	6
2.1. Objetivos generales	6
2.2. Objetivos específicos	7
2.3. Cuestiones de investigación.	7
2.4. Hipótesis.	8
3. Marco teórico: Fundamentación e implicaciones	8
3.1. Las emociones.	8
3.1.1. Educación emocional. Competencias emocionales.	10
3.1.2. Analfabetismo emocional.	12
3.2. Habilidades de vida. Bienestar subjetivo.	14
3.2.1. ¿Qué es bienestar subjetivo?	17
3.3. Educación literaria: comprender, interpretar y animar.	26
3.3.1. Definición y funciones de la literatura infantil. Competencia literaria y objetivos de la educación literaria. Literatura y emociones.	26
3.3.2. Comprender e interpretar. Niveles profundos de comprensión. Vinculación emocional y empatía.	28
3.3.3. Literatura infantil y educación emocional.	30
3.3.3.1. Ficción, emoción y empatía.	31
3.3.3.2. Literatura infantil y bienestar subjetivo.	33
3.3.4. Animar. hábito lector y biblioteca de aula: trabajo con los álbumes ilustrados.	35
4. Metodología: Investigación- Acción.	36
4.1.- Diseño de la investigación.	36
4.1.1.- Diagnóstico: etnografía educativa.	37
4.1.1.1. Contextualización.	37
4.1.1.2. Selección de la muestra.	38
4.1.1.3. Instrumentos para la obtención de datos.	40
4.1.1.3.1. Cuestionario para entrevistar a las tutoras.	40
4.1.1.3.2. Tabla de observación directa con ítems de observación.	40
4.1.1.3.3. Test validado para la triangulación.	41
4.1.1.4. Resultados del diagnóstico y discusión.	42
4.1.1.4.1. Resultados del cuestionario y entrevista a la tutoras.	42
4.1.1.4.2. Resultados de la observación directa.	44
4.1.2.- Reflexión para el diseño de la intervención.	45
4.2.- Diseño de la intervención o acción (Propuesta didáctica). Proyecto didáctico en línea.	46
4.2.1.- Formulación de la propuesta didáctica: Proyecto didáctico.	56
4.2.2.- Diseño de las herramientas de valoración y evaluación.	74

Conclusiones y cuestiones abiertas	77
Referencias	81
Anexos	93
A. Anexo I : Ficha tutorías afectivas.	93
B. Anexo II : Perfiles de los sujetos.	95
C. Anexo III : Cuestionario-entrevista a las tutoras.	100
D. Anexo IV : Tabla de observación directa.	104
E. Anexo V : Resultado de las entrevistas a las tutoras del aula.	105
F. Anexo VI : Graficas de los resultados de la entrevista a las tutoras.	112
G. Anexo VII. Resultados de la observación directa.	120
H. Anexo VIII : Tablas completas de las actividades del antes.	122
I. Anexo IX : Tablas completas de las actividades del durante.	136
J. Anexo X : Imágenes del material de la performance.	144
K. Anexo XI : Tablas completas de las actividades del después.	145
L. Anexo XII : Registro del préstamos bibliotecario.	173
M. Anexo XIII : Fichas técnicas de los álbumes infantiles de la biblioteca de aula sobre bienestar subjetivo.	174
N. Anexo XIV : Valoración de los docentes y niños/as sobre la propuesta.	194
O. Anexo XV : Evaluación general y del bienestar subjetivo.	198

1. INTRODUCCIÓN: ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES DE INTERÉS SOBRE EL TEMA ESCOGIDO.

1.1.- Antecedentes de estudios sobre la inteligencia emocional y la educación: Justificación del interés científico y pedagógico.

La idea o el concepto de inteligencia en la actualidad subyace en la capacidad de adaptación, en la que según Sternberg (1997, citado en Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005) “la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo y en cierto sentido con la salud mental”. En 1870 uno de los primeros investigadores sobre estudios de las “diferencias individuales” en la capacidad mental de los seres humanos fue Galton, quien propuso un análisis estadístico como aplicación al fenómeno mental.

Pero no fue hasta 1983 que Gardner reformula el concepto de la inteligencia a través de la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), donde se establece que los individuos poseen siete tipos de inteligencias, cada una independiente de la otra (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005). Las IM son: inteligencia auditiva musical, inteligencia cinestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia verbal-lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

Más adelante, Gardner añadió dos inteligencias más: la naturalista; asociadas a la clasificación los elementos del ambiente que describen la realidad que nos rodea; y la otra, inteligencia existencial; relacionada con cuestiones sobre la muerte, la vida y la “realidad última” (Guzmán y Castro, 2005). Además, en otros estudios sobre IM se señala que Gardner había añadido una inteligencia más en el 2000: la inteligencia moral; que se refiere a la capacidad de algunos individuos en distinguir entre el bien y el mal, inquietos por el respeto a la vida y a la convivencia (Macías, 2002).

Para Howard Gardner (1995) una inteligencia “implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural o en una comunidad determinada». Por ello, para hablar de tipos de inteligencias, es necesario tener conocimiento sobre las emociones (Madrigal, 2007).

Según expone Gómez (2000, citado en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010) la inteligencia emocional se basa en unos principios básicos:

- Autoconocimiento, es la capacidad para conocerse uno mismo, conocer tanto los puntos fuertes como los débiles.
- El autocontrol comprendida como la capacidad para controlar los impulsos, saber mantener la calma.
- Automotivación o habilidad para realizar cosas por uno mismo.
- Empatía o competencia para ponerse en el lugar de otros y comprender su situación.
- Habilidades sociales o capacidad para relacionarse con otras personas de manera eficaz.
- Asertividad o capacidad de saber defender las propias ideas respetando la de los demás y aceptar las críticas cuando son constructivas.
- La proactividad es la habilidad para tomar la iniciativa y responsabilizarse de sus propios actos.
- La creatividad es la competencia para observar el mundo desde otra perspectiva diferente y saber afrontar y resolver problemas.

Para Bisquerra (2000, citado en Cassà, 2005) la emoción es un “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (pp. 155 -156). En ese sentido, Cassà destaca que educar en emociones supone dar valor a las emociones, empatizar, ayudar a identificar y nombrar las emociones que se sienten, poner límites, enseñar formas de expresión y relacionarse con los demás, aceptarse, y desarrollar estrategias de resolución de conflictos.

Además, este autor agrega que la educación emocional sirve de enlace para aproximar “lo que se quiere ser, desde un punto de vista ético, y lo que somos desde un punto de vista biológico”, y que se parte de unas actitudes afectivas con el objetivo de que haya una unión entre pensamiento, emoción y acción, para que los niños y niñas afronten los problemas de manera adecuada sin que su autoestima se vea afectada.

1.2.- Antecedentes de propuestas didácticas de educación emocional: Justificación del interés didáctico y curricular.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales y el bienestar (Bisquerra, 2000, 2009, citado en Bisquerra y Hernández, 2017). La educación emocional se debe iniciar en los primeros años de vida y debe estar presente a lo largo de ésta. Los conocimientos de la inteligencia emocional y de la psicología positiva tienen que ser emitidos mediante la educación emocional para así desarrollar las competencias claves para la vida y así obtener un mayor bienestar.

De acuerdo con Cassà (2005), la educación emocional “adopta un enfoque del ciclo vital que se lleva a la práctica a través de programas, secuenciados y que pueden iniciarse en la educación infantil” (p. 158). La puesta en marcha de propuestas didácticas o programas de educación emocional requiere que el profesorado esté formado previamente ya que no se trata solo de realizar actividades, sino más bien de aumentar actitudes y formas de expresión en las que el o la docente debe tener en cuenta el modelo que ofrece a los niños y niñas día a día, donde las emociones sean respetadas y valoradas.

Tal como plantea Bisquerra (2006), los contenidos de la educación emocional hacen alusión a: dominar el marco conceptual de las emociones, conciencia emocional, regulación emocional, motivación, habilidades socioemocionales, bienestar subjetivo y el fluir.

Conforme al bienestar subjetivo, una organización no gubernamental de Reino Unido, The Children’s society, publica anualmente un informe sobre bienestar subjetivo infantil donde se especifican los aspectos que los niños y niñas consideran necesarios para su bienestar, y es por esto por lo que adquiere una dimensión meramente subjetiva. En dichos informes se muestran que el bienestar subjetivo infantil va más allá de lo material (Pascual y Castro, 2014).

El bienestar personal y social emocional es el objetivo de la educación (Bisquerra, 2011). El bienestar emocional supone experimentar emociones positivas, es decir, lo más próximo a la felicidad, pero para que esto ocurra es imprescindible aprender a regular las emociones negativas de una manera apropiada.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cabe mencionar la realización de programas de Educación o Inteligencia emocionales. Un programa para considerar es el de Bisquerra y Hernández (2017), quienes llevan a cabo el Programa “*Aulas Felices*”, el cual se basa en la psicología positiva y que hace compaginable el aprendizaje de los contenidos educativos con el bienestar en las aulas. Este programa está dirigido a alumnado de entre 3 y 18 años y se puede aplicar en todas las áreas del currículo. Además, el profesorado puede trabajar desde las competencias clave del sistema educativo y las competencias transversales como son el sentido de iniciativa, espíritu emprendedor, competencia social y cívica, y competencia para aprender a aprender.

Así también este programa está compuesto por un equipo denominados SATI que significa “atención plena” quienes trabajan el bienestar descrito por Seligman (2002: 346-347; 2011, citado en Bisquerra y Hernández, 2017) conocido como PERMA que significa: Positive emotions (“vida placentera”), Engagement (“vida comprometida”), Relationships (relaciones sociales), Meaning (“vida significativa”), Achievements (“logros”).

Otro programa importante a mencionar, relacionado con el tema del presente trabajo, es el realizado por Begoña Ybarrola en 2004 (citado en De Andrés Vilorio, 2005) llamado “*Sentir y Pensar*”, el cual es un programa de inteligencia emocional dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años, que tiene como objetivo ayudar a los niños y niñas a ser personas sanas emocionalmente, y a que tengan una actitud positiva ante la vida, que expresen y controlen sus sentimientos, que conecten con las emociones de los demás, que sean autónomos y capaces de tomar decisiones adecuadas y que finalmente puedan superar las dificultades que surgen en la vida. La autora ofrece una serie de actividades a niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil, pero recomienda continuar con la realización de otros programas en etapas posteriores de la educación infantil.

En este punto cabe destacar el Currículo Oficial de Educación infantil con respecto a la educación emocional, y en concreto al bienestar. El Decreto Foral 23/2007 recoge varios aspectos relacionados con la educación emocional como pueden ser el conocimiento de sí mismo, el control emocional, la autoestima, la conciencia emocional. Además, con respecto al bienestar subjetivo emocional se puede establecer una relación con diferentes artículos del currículo.

- Artículo 3: Fines de la Educación infantil: “La finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”.
- Artículo 4: Objetivos de la Educación Infantil: “Desarrollar sus capacidades afectivas. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos”.

También se puede apreciar que el currículo recoge aspectos de la educación emocional en las tres áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, y lenguajes: comunicación y representación.

En el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal uno de los objetivos es “Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional”. Así mismo, en el bloque 1: El cuerpo y la propia imagen, se puede rescatar el siguiente contenido: “Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones”. En el bloque 3: La actividad y la vida cotidiana, puede haber una relación con un contenido: “Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.”. Y para terminar con esta área, en el bloque 4: El cuidado personal y la salud, el contenido relacionado con el bienestar subjetivo puede ser: “Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás”.

En el área de Conocimiento del entorno también se pueden encontrar contenidos relacionados con el bienestar, como por ejemplo en el bloque 2: Acercamiento a la naturaleza, “Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar”. En el bloque 3: Cultura y vida en sociedad, se puede relacionar el bienestar infantil con el siguiente contenido: “Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para

resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas”.

Por último, en el área de Lenguajes: comunicación y representación, se pueden encontrar objetivos y contenidos relacionados a la educación emocional y/o bienestar infantil como: “Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia”, “Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación”. En el bloque 1: Lenguaje verbal, se puede destacar el siguiente contenido: “Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás”. Y en el bloque 3: Lenguaje artístico, se puede encontrar el siguiente contenido: “Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas”.

En resumen, como se puede observar el Decreto Foral 23/2007 comprende objetivos y contenidos curriculares que tratan la educación emocional, y a los que se ciñen los programas sobre inteligencia y educación emocionales.

2. OBJETIVOS

En resumen, el objetivo central del trabajo se plantea como una combinación de educación emocional y educación literaria. Se puede resumir como un intento de fomentar el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños y niñas, a través de una correcta gestión de las emociones para conseguir el bienestar subjetivo general, utilizando como herramienta la Literatura infantil.

2.1. Objetivos generales.

- Mejorar la comunicación y la cohesión de grupo.
- Trabajar el positivismo. Desarrollar actitudes positivas.
- Desarrollar la memoria emocional positiva.

-
- Favorecer la autoestima y el autoconcepto.
 - Ayudar a comprender y regular las emociones.
 - Contribuir al desarrollo de competencias y habilidades emocionales.
 - Desarrollar la inteligencia emocional a través de la literatura infantil.
 - Despertar interés y gusto por la lectura.
 - Desarrollar la competencia lectora (receptora) mediante el uso de la biblioteca de aula.

2.2. Objetivos específicos.

- Identificar las emociones básicas.
- Conseguir que los niños y niñas descubran el propio bienestar en las actividades que realizan día a día.
- Fomentar el hábito lector de los niños y niñas con la propuesta de una biblioteca de aula sobre educación emocional.
- Desarrollar empatía ante diferentes situaciones reales de su vida cotidiana, así como con los personajes y los conflictos de la literatura infantil.

2.3. Cuestiones de investigación.

A partir de los objetivos planteados en el apartado anterior, se suscitaron las siguientes cuestiones de investigación, a las que se va a intentar responder a lo largo de la realización del presente TFG:

- ¿Cómo es el bienestar subjetivo emocional de los niños y niñas en un aula real de Educación Infantil?
 - ¿Cómo medir las actitudes asociadas a él?
 - ¿Cuáles son sus necesidades de formación en cuanto a competencias emocionales?
 - ¿Qué estrategias se pueden utilizar para trabajarlo?
 - ¿Cómo se pueden comprobar los avances de los niños y niñas?
- ¿La literatura infantil es una herramienta didáctica eficaz para trabajar el bienestar subjetivo emocional?

-
- ¿Qué estrategias didácticas procedentes de la Literatura infantil pueden contribuir a mejorarlo?

2.4. Hipótesis.

Aunque el bienestar subjetivo emocional infantil puede depender de otros factores (personales, familiares, sociales, escolares, económicos, etc.), el factor afectivo es fundamental y hay que trabajarlo desde edades tempranas.

Partiendo de esta afirmación, se quiere comprobar si un trabajo sistemático con la literatura infantil puede promover el positivismo, el sentirse bien con uno mismo y con la vida que se lleva, así como ayudar a los demás a conseguir su propio bienestar emocional.

3. MARCO TEÓRICO. FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES

3.1. Las emociones.

No se puede hablar de un única definición del concepto de emociones, pero a lo largo de la historia se pueden rescatar definiciones de autores que guardan diferencias y similitudes.

En una aproximación al concepto de emoción, según la Real Academia Española (2014), la definición de emoción consiste en: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (RAE, 2014).

Para Salovey y Mayer (citado en Muslera, 2016) las emociones son elementos que modifican y desordenan la mente. Sin embargo, más recientemente se ha observado que algunas situaciones servían de estímulo en el proceso de aprendizaje y que no implican obligatoriamente desorden.

Otra definición que se puede destacar es la de Bisquerra (2003, p.12), quien afirma que las emociones son: “...un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

No obstante, otros autores consideran la emoción primero como un fenómeno interno que es personal y difícil de comunicar a los demás por lo que adquiere un aspecto de carácter cognitivo; y segundo como un fenómeno externo que sirve de indicio para los demás, con carácter conductual, ante un comportamiento agresivo o temperamental (Delgado y Mora, 1998).

Por otro lado, es importante hablar sobre las funciones que tienen las emociones en la vida de los seres humanos. Todas las funciones de las emociones están dotadas de una utilidad, incluso las más desagradables tienen un cometido importante en la adaptación social y el ajuste personal (Chóliz, 2005). Según Reeve (citado en Muslera, 2016), la emoción tiene tres funciones principales:

Tabla 1. Funciones de las emociones. Elaboración personal a partir de Muslera (2016).

Función Adaptativa	Función Social	Función Motivacional
Permite que los seres humanos efectúen una respuesta ante diferentes situaciones (Braza Lloret; Sánchez-Sandoval y Carreras de Alba, 2018).	Expresar las emociones facilita que las personas interactúen con otros, así como predecir el comportamiento asociado con las mismas y favorece procesos de relación interpersonal, y, además, según Izard (citado en García Fernández-Abascal y Chóliz, 2001) facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial.	La relación entre la emoción y la motivación se trata de una combinación entre dirección e intensidad. La emoción “energiza” la conducta motivada y la dirige facilitando la intensidad de la reacción (Chóliz, 2005).

Por lo tanto, las emociones transmiten mensajes como que se está en peligro, indican si las cosas van bien y ayudan a responder con rapidez a situaciones inesperadas,

responden a circunstancias cambiantes, organizan las respuestas de los demás relacionadas con uno mismo, comunican a los demás nuestro estado actual, las necesidades, deseos, y regulan el comportamiento, entre otras cosas (Greenberg, 2000).

3.1.1. Educación emocional. Competencias emocionales.

En palabras de Pérez-González y Pena (2011, p.32) la educación emocional es “el proceso educativo y preventivo articulado sobre programas cuyo cometido es desarrollar la inteligencia emocional y/o las competencias emocionales o socioemocionales”.

En ese sentido, una definición más completa del concepto educación emocional es la que refiere Bisquerra (2003, p.27):

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Por ello, la educación emocional abarcaría más que la inteligencia emocional, puesto que comprende el desarrollo social y emocional en su totalidad y no solamente el de la inteligencia emocional (Garaigordobil, 2018). Por este motivo, Palacios (2010) señala que la educación emocional precisa dirigir su atención hacia el lado emocional y pensante del cerebro, porque es importante que los adultos dominen el lenguaje corporal con el objetivo de ser una figura de referencia para los niños y niñas y para que aprendan a autocontrolarse.

Una adecuada educación emocional precisa que se desarrollen y se fomenten todas las competencias emocionales, las cuales se deben trabajar y practicar desde la infancia de manera continua y permanente, y donde la escuela tiene un papel importante, puesto que es en este espacio educativo donde se adquiere la mayor parte de actitudes y hábitos, sin olvidar la influencia que tiene la familia o el grupo de iguales (Martínez-Hita, 2017).

Así pues, para Pérez-González y Pena (2012), la orientación educativa y la acción tutorial constituyen el mejor camino para emplear la educación emocional en las escuelas, teniendo en cuenta que la educación emocional inicia y continúa en la familia; por lo

tanto, la familia y la tutoría componen dos espacios oportunos en el sistema educativo donde incorporar la educación emocional.

Las competencias emocionales para Bisquerra y Pérez (citado en Martínez-Hita, 2017, p.19) son “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Bisquerra (2003, p.27) afirma que “el desarrollo de competencias emocionales da lugar a la educación emocional”. Así mismo, sostiene que la competencia emocional abarca varios procesos y provoca una diversidad de consecuencias (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Por ello, estos autores clasifican las competencias emocionales en cinco bloques:

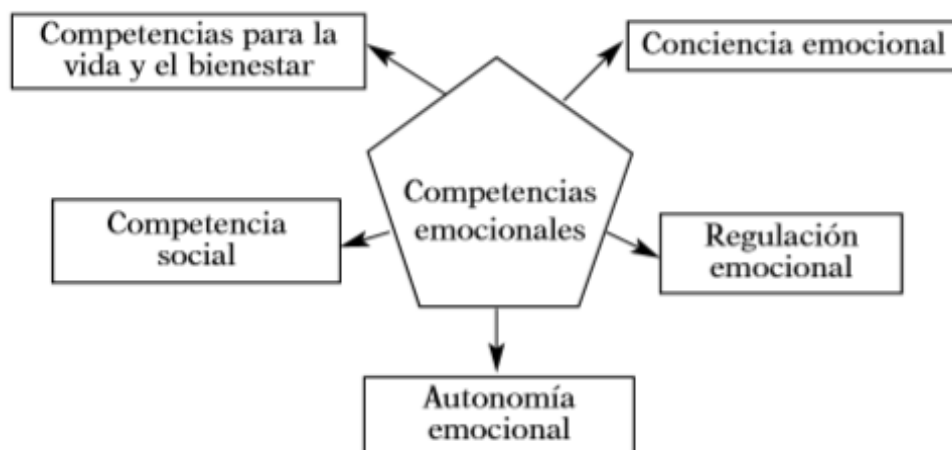


Figura 1. Modelo pentagonal de competencias emocionales. Bisquerra y Pérez-Escoda (2007, p.70).

- Regulación emocional: Para Berrocal & Extremera (2005, p.71):
Es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional. Esta dimensión incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos tanto positivos como negativos y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad.
- Autonomía emocional: elemento relacionado con la autogestión personal donde se incluyen autoestima, actitud positiva, responsabilidad, capacidad para analizar de forma crítica las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, la resiliencia y la autoeficacia emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

-
- Competencia social: supone la capacidad de mantener relaciones adecuadas con los demás, lo que involucra controlar las habilidades sociales, capacidad para una comunicación efectiva, respeto y asertividad, entre otros (Pérez-Escoda y Filella Guiu, 2019).
 - Conciencia emocional: reconocer las emociones propias y la de los demás, saber por qué se están sintiendo, mediante la autoobservación de uno mismo y del proceder de quienes nos rodean; lo que implica la comprensión de acciones, emociones, pensamientos diferentes, valorar la intensidad de las emociones, reconocer y usar el lenguaje emocional en la comunicación verbal y no verbal (Bisquerra, 2006).
 - Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad de adquirir comportamientos apropiados y responsables para la resolución de problemas personales, familiares, sociales y profesionales, dirigidos hacia la mejora del bienestar personal y social. Es la habilidad para generar experiencias positivas en la vida personal, profesional y social (Pérez- Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).

En el presente TFG se hará énfasis en la quinta competencia: competencias para la vida y el bienestar. Esta competencia se describe a lo largo del trabajo como esencial en la educación y donde el bienestar subjetivo consiste en experimentar y desarrollar emociones positivas.

3.1.2. Analfabetismo emocional.

Hoy en día, en nuestra sociedad, se puede considerar el analfabetismo emocional como el causante de muchos problemas a los que se enfrentan los seres humanos (ansiedad, violencia, depresión...), por ello es preciso que en las aulas se trabaje no solo lo cognitivo sino también lo emocional (Martínez-Hita, 2017).

Algunos condicionantes que marcan el tipo de infancia de muchos niños y niñas pueden ser el que los padres y madres trabajen fuera de casa, padres o madres que educan solos a sus hijos/as, familias con un solo hijo/a, consumismo, competitividad, nuevas tecnologías, etc., y la consecuencia de esto es no encontrar niños y niñas en edad escolar

con un buen equilibrio emocional, capaces de establecer relaciones sociales, que se integren con facilidad, entre otras cosas (Märtin, 2000).

La educación emocional debe empezar por el ámbito familiar, puesto que éste juega un papel fundamental en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños y niñas. Son los padres o familia del bebé quienes dan la primera educación emocional, y es aquí donde la escuela mediante el “espacio familiar” o escuela de madres y padres puede ayudar en esta labor (Bisquerra, 2011). Las emociones son algo a lo que no se les presta mucha atención o no se les da la importancia debida. Llamam la atención las carencias emocionales y sociales con las que llegan los niños y niñas a las escuelas, pero lamentablemente muchas instituciones educativas se limitan a ser meros transmisores de conocimientos, dejando de lado el objetivo de una escuela: preparar para la vida y favorecer el desarrollo integral de los alumnos y alumnas (Märtin, 2000).

Baena (2005) plantea una lista de problemas emocionales predominantes:

- | | |
|--|---|
| 1. Baja autoestima. | 16. Tacañería. |
| 2. Odio hacia uno mismo. | 17. Egocentrismo o narcisismo. |
| 3. Desesperanza. | 18. Escases de interés. |
| 4. Dimisión instintiva. | 19. Adicciones. |
| 5. Autorrecogimiento, la
dependencia malsana y la
condescendencia. | 20. Timidez extrema. |
| 6. Agresividad maligna. | 21. Actitud agria o Hosquedad. |
| 7. Hostilidad. | 22. Actitud posesiva. |
| 8. Amargura y cinismo. | 23. Ambivalencia excesiva. |
| 9. Pesimismo. | 24. Cortedad de ánimo, falta de
ánimo y marginación. |
| 10. Necesidad de vengarse. | 25. Agresividad y arrogancia. |
| 11. Necesidad de provocar envidia. | 26. Culpa. |
| 12. Proyección y externalización. | 27. Conciencia de castigo. |
| 13. Paranoia. | 28. Orgullo funesto o neurótico. |
| 14. Celos y envidia. | 29. Falta de conciencia. |
| 15. Rigidez, terquedad y necesidad
de tener siempre la razón. | 30. Materialismo irresistible. |
| | 31. Enajenación |

Por ello, Garaigordobil (2018) plantea una serie de beneficios que tiene el que se desarrolle educación emocional: conductas sociales positivas; habilidades sociales, comunicación, amigos, apoyo social y familiar; autocontrol; empatía; resolución de conflictos de manera constructiva; control de la ira en situaciones de enfado; ajuste psicológico; resiliencia, satisfacción con la vida; felicidad; estabilidad emocional; atención a las emociones positivas versus a estímulos de emociones negativas, lo que brinda protección contra el estrés y promueve la salud mental; rendimiento y autoeficacia en el contexto escolar. De este mismo modo, la autora destaca que existe una relación entre el desarrollo socioemocional y el nivel de inteligencia que genera menos síntomas físicos y psicosomáticos; problemas internalizantes y externalizantes; ansiedad y depresión; conductas de ansiedad social; hostilidad; agresividad física y verbal; abuso de sustancias; neuroticismo e inestabilidad emocional (2018, pp.115-116).

Por este motivo, el ideal de educar al niño o niña de forma integral justifica que se trabaje en la escuela la inteligencia emocional, ya que si se incluye en el aula existen evidencias que relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional (Jiménez y López-Zafra, 2009; Bisquerra, 2015, citado en Miguel, 2015). En palabras de Garaigordobil (2018, p.116) “la educación emocional facilita recursos y estrategias que permiten a las estudiantes enfrentarse a las experiencias que la vida les depara”.

3.2. Habilidades de vida. Bienestar subjetivo.

Como se ha mencionado anteriormente las habilidades de vida o competencias para la vida son uno de los cinco bloques de los componentes de las competencias emocionales. Las habilidades de vida consisten en la capacidad de adquirir comportamientos adecuados para la resolución de problemas tanto personales como familiares, personales, profesionales y sociales, en pro del bienestar personal y social (Bisquerra, 2003). Este autor menciona seis características dentro de esta competencia:



Figura 2. Características relacionadas con las habilidades de vida y bienestar.

Nota: Elaboración propia a partir de Bisquerra, 2003.

Las habilidades de vida incluirían aspectos sustanciales como las actitudes abiertas o positivas al cambio, desarrollo de hábitos saludables, esfuerzo personal, capacidad de toma de decisiones, organización del tiempo, desarrollo de espíritu crítico constructivo, automotivación, concienciarse de valores propios, valorar a la familia y amigos, etc. (Soldevila, 2009). Por lo tanto, uno de los conceptos que está muy relacionado con las habilidades de vida y la satisfacción diaria es la ‘felicidad’ la cual se entiende por Goleman (2006, citado en Muslera, 2016) como “un estado de plenitud donde la persona se siente realizada frente a una meta u objetivo, lo cual le produce un estado de goce y alegría” (p.10).

Como señala Mantilla (2001), las habilidades de vida sirven para:

- Promocionar la salud.

- Prevenir problemas psicosociales: convivencia pacífica y prevención de la violencia.
- Formar en valores: respeto a sí mismo y a los demás.
- Promover la resiliencia.

En relación con estas habilidades, Boix (2007) refiere que en un aula el clima emocional influye y condiciona, es decir, la 'emocionalidad' guía el interés por las cosas, por la vida y por las personas, es lo que hace que un niño o niña tenga ganas de estudiar o que una persona tenga ganas de asistir a su trabajo. Esta autora destaca también que "todas las personas que forman una parte de un ámbito aportan a él su 'emocionalidad' y de alguna manera influyen y son influidos por la emocionalidad del mismo" (2007, p.23).

Además, como explica Mantilla (2001), dentro de las habilidades de vida se desarrollan estas estrategias o herramientas:



Figura 3. Habilidades de vida. (Mantilla, 2001).

3.2.1. *¿Qué es bienestar subjetivo?*

En los años 70 se empezó a considerar que las condiciones psicosociales de vida se pueden concebir como percepciones, evaluaciones y aspiraciones, dando cabida a otros términos próximos al bienestar subjetivo como autoestima, apoyo social, optimismo, etc. (Campbel, Converse y Rodgers, 1976, citado en Casas, 2015).

Hoy en día existen dos aproximaciones con relación a la definición del bienestar subjetivo. En primer lugar, está la que lo considera un constructo relacionado con la felicidad, placer y satisfacción con la vida, y por otro lado, está el bienestar psicológico que se asocia a logros de objetivos vitales y al hecho de darle un sentido a la vida (Casas, 2015).

El bienestar subjetivo es lo que las personas sienten y piensan sobre sus vidas y las deducciones cognitivas y afectivas a las que llegan cuando evalúan su existencia (Cuadra y Florenzano, 2003; Pavot y Diener, 2013, citado en Díaz, Rodríguez, Rodríguez, 2018). Como sostiene Bisquerra (2003), los seres humanos buscamos la forma de encontrar el bienestar subjetivo, en el cual se ven involucrados diferentes elementos como las relaciones sociales y familiares, el amor, las relaciones sexuales, la satisfacción personal, actividades de ocio, salud, entre otras.

Por otro lado, como expresa Castilla-Peón (2014), otro enfoque filosófico del bienestar subjetivo es el llamado “bienestar eudemónico”, a partir del término griego eudaimonía, que se traduce como “felicidad” o “plenitud del ser”. Este tipo de bienestar se refiere tanto a la realización del “verdadero potencial de una persona” como a aspectos de superación personal y/o al compromiso con un sentido de vida. “El tema del bienestar o de la “felicidad” no es un asunto filosófico abstracto, sino un asunto ligado profundamente a la condición humana y a la toma de decisiones cotidianas de cualquiera de nosotros” (2014, p. 63).

Desgraciadamente, los estudios sobre bienestar subjetivo infantil son escasos o casi nulos en comparación con los resultados que hay en investigaciones sobre bienestar subjetivo en adultos, Y lo que es peor, no se cuenta con el desarrollo de instrumentos certificados para realizar un estudio sobre este tema a niños y niñas en edad preescolar (Alfaro, Guzmán, García, Sirlopú, Gaudlitz y Oyanedel, 2015).

Oyanedel, Alfaro y Mella (2015) indican que hay un creciente interés y esfuerzo por medir y hacer un seguimiento del bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes puesto que es un instrumento beneficioso para “acceder a la vida realizada de un país” (p.314). Es decir, considerar las percepciones que tienen los niños, niñas y adolescentes con relación a sus vidas ofrece información importante sobre cómo manejar la calidad de vida de un grupo social.

Desde el punto de vista de Ben-Arieh (2008), Bradshaw y Richarson (2009), Bradshaw y Lau (2010) y Casas (2010b) (citados en Alfaro et al., 2015), es preciso que se creen indicadores sobre bienestar subjetivo infantil que tengan en cuenta mediciones directas del bienestar, más que indicadores indirectos, es decir, que tengan como objetivo de análisis y de información al niño o niña, en lugar de a su entorno más cercano (familia, hogar, escuela...), que se identifique qué ocurre con las condiciones de vida en el presente y que se utilicen indicadores sobre sus sentimientos y su vida.

A este respecto, existen varios instrumentos de medición relacionados con la satisfacción de la vida y con el bienestar personal (Oyanedel, Alfaro, Valera y Torres, 2014).

Escala de Satisfacción con la Vida (SLSS: Student Life Satisfaction Scale; creada por Huebner, 1991).	<ul style="list-style-type: none"> •Este instrumento se compone de 7 ítems referidos a la Satisfacción global con la Vida, específicamente para niños y adolescentes, sin distinguir diferentes dimensiones asociadas a tal concepto. Por ello, las preguntas refieren al acuerdo existente con el hecho de que la vida esté yendo bien o que se posea una buena vida, por ejemplo. En la versión aplicada en esta investigación, las categorías de respuesta son: (0) Muy en desacuerdo; (1) En desacuerdo; (2) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; (3) De acuerdo, y, (4) Muy de acuerdo.
Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS: Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale; creada por Seligson, Huebner & Valois, 2003).	<ul style="list-style-type: none"> •Este indicador está compuesto de 5 ítems referidos a ámbitos de: familia, amigos, escuela, sí mismo (autoimagen), y barrio en el que vive. Este diseño responde a que tales dimensiones referirían a las áreas más importantes en el desarrollo de los niños y jóvenes. Las respuestas comprenden una valoración entre 0 y 10, en donde valores más cercanos a 0 indican insatisfacción; y valores más cercanos a 10, satisfacción. A su vez, se incluye un sexto ítem que corresponde a la OLS (Overall Life Satisfaction), el cual es un indicador de satisfacción general con la vida, que pregunta: "¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho/a con toda tu vida, en general?".
Índice de Bienestar Personal de Escolares (PWI-SC: Personal Well-being Index-School Children, creada por Cummins & Lau, 2005).	<ul style="list-style-type: none"> •Este indicador intenta develar la interrogante acerca de "¿cuán satisfecho está con su vida considerada como un todo?", utilizando un conjunto de ítems referidos a la percepción de las relaciones que los niños y niñas tienen de su entorno inmediato. En el caso del presente estudio, se utilizó la versión compuesta por 7 ítems, la cual considera la satisfacción en ámbitos de: (1) las cosas que tiene, (2) la salud, (3) las cosas en que quiere ser bueno, (4) las relaciones con las personas en general, (5) lo seguro/a que se siente, (6) hacer cosas fuera de casa, y (7) el futuro.
Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) (JUNAEB, 2005).	<ul style="list-style-type: none"> •Este índice establece el grado de vulnerabilidad asociado a pobreza y a la condición de riesgo de los estudiantes de cada establecimiento escolar (JUNAEB, 2005). Para calcular este índice se considera el nivel socioeconómico de la familia, a través de su puntaje en la Ficha de Protección Social (instrumento oficial para medir los niveles de pobreza en el país y asignar recursos de protección social en políticas sociales) que incluye el nivel socioeconómico de los padres o apoderados; nivel educacional de los padres del alumno; estado de salud del alumno; entorno familiar físico y emocional del alumno; y entorno del establecimiento (rural y/o urbano).

Figura 4. Cuestionarios validados y aplicados en Chile.

Nota: Elaboración propia a partir de Oyanedel, Alfaro, Varela y Torres (2014).

El Informe sobre Desarrollo Humano en Chile (2012, p. 128) destaca once capacidades, de las cuales solamente cinco influyen en el bienestar subjetivo individual:

- Gozar de buena salud.
- Tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas.
- Tener vínculos significativos con las personas con las que se rodea.
- Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos.
- Tener y desarrollar un proyecto de vida propio.

Diener (1984, citado por Huebner, Hills, Jiang, Long, Kelly, & Lyons, 2014) desarrolló un modelo de bienestar subjetivo para adultos. Dicho modelo incluye tres componentes principales: efecto positivo, efecto negativo y satisfacción con la vida. Cuando se habla del efecto positivo se refiere a la experiencia frecuente de emociones positivas (EP)

como la alegría, mientras que el efecto negativo se relaciona con la experiencia infrecuente de emociones negativas (EN) como la tristeza o la ira. Por otro lado, la satisfacción con la vida (SV) se refiere a los juicios que hace un individuo sobre la positividad global en su vida, es decir, la satisfacción de vida global, o en contextos específicos como la satisfacción familiar o escolar. En palabras de Dinisman y Ben-Arieh (2015), se pueden identificar dos tipos de medidas de bienestar subjetivo: primero están las medidas unidimensionales integrales de la satisfacción con la vida global del individuo (sin contexto); y por otro lado se encuentran las medidas multidimensionales que involucran dominios de la vida específicos (específicos de dominio).

De acuerdo con lo anterior, Díaz (2014) plantea que aquellas personas que tiene un alto bienestar subjetivo experimentan una alta SV y habituales EP y poco frecuentes EN; y en cambio, las personas que muestran un bajo bienestar subjetivo se encuentran “insatisfechas con la vida, experimentando poca alegría y con frecuencia emociones negativas como ira o ansiedad” (2014, p. 40).

Según Anand (2016), el bienestar subjetivo está estrechamente relacionado con la salud y la educación. Este autor señala que el bienestar subjetivo está relacionado con la salud, porque se ha demostrado que, por ejemplo, el estrés en niños y niñas en edad preescolar tiene efectos negativos en el sistema cardiovascular, mientras que, por otro lado, experimentar frecuentes EP beneficia al sistema cardiovascular, inmunológico y endocrino. Pettay (2008; citado en Anand, 2016) ofrece pruebas de que los individuos con altos niveles de satisfacción de la vida son más propensos a tener un peso saludable, ejercitarse y comer de manera adecuada.

En muchas ocasiones, el bienestar subjetivo se vincula con las relaciones sociales positivas, puesto que son útiles para hacer frente a una enfermedad, donde hay conexiones documentadas con la depresión, por un lado, y con la obesidad y el tabaquismo, por otro. La satisfacción con la vida y los sentimientos positivos han revelado la supervivencia humana, mientras que los altos niveles de estrés se han relacionado con elevados riesgos de muerte (Russ et al. 2012 citado en Anand, 2016). Además, es muy importante destacar que el bienestar subjetivo es un indicador significativo tanto en términos de bienestar físico como de salud mental, porque se ha

observado que, cuando el bienestar subjetivo de las personas aumenta, la salud mental y física también crece hacia una posición más positiva, e igualmente hay pruebas que sostienen que un bajo bienestar subjetivo puede ser el detonante en otras cuestiones y problemas en la vida de los individuos como por ejemplo una baja salud mental (Eryilmaz, & Sapsağlam, 2018 ; Rees, Goswami, & Bradshaw, 2010).

Así mismo, el bienestar subjetivo infantil está muy relacionado con la educación, ya que el bienestar del alumnado y los docentes puede repercutir en los resultados académicos, ya sea haciendo posible que los estudiantes estén motivados o alentando a los docentes a rendir en su labor con eficacia.

Huebner et al. (2014) mencionan que, en 2002, Estados Unidos aplicó una ley llamada “No Child Left Behind Act” que mide los logros académicos como un indicador importante del éxito de los estudiantes y de las escuelas, dejando de lado el manejo de los problemas de conducta en clase y haciendo poco énfasis en el desarrollo de bienestar socioemocional positivo en el alumnado y/o en el entorno escolar. Así mismo añade que esta ley hizo ver el valor que las sociedades actuales le dan a la escolarización como preparación de niños y niñas para alcanzar el éxito tanto profesional como económico. Ben-Arieh y Qvortrup señalan que el bienestar de los niños y niñas es importante por derecho propio y añaden: “children should not be reduced solely to “human becomings”” (citado en Huebner et al., 2014, p. 798). Al mismo tiempo, dichos autores destacan que centrarse en dar demasiada atención al futuro de los niños y niñas podría significar que éstos corren el riesgo de estar muchas horas en la escuela, tratando de estar a la altura de las expectativas académicas de los adultos, maestros y padres, sin dejar espacio y tiempo para la socialización y la diversión, a perseguir sus intereses, es decir, aspectos que aumentan su motivación y compromiso con la escuela.

Dinisman y Ben-Arieh (2015) plantean que otro factor involucrado en el bienestar subjetivo infantil es el género. Si bien es cierto que, en general, no se encuentran diferencias significativas en el bienestar subjetivo infantil entre niños y niñas, hay informes que señalan que sí las hay, según aspectos de la vida en cuestión.

Tabla 2. Nivel de bienestar subjetivo en diferentes aspectos según el género. Fuente: Dinisman y Ben-Arieh (2015).

	Alto nivel de Bienestar subjetivo en diferentes aspectos
Chicas	Escuela y relaciones interpersonales.
Chicos	Imagen de sí mismo, confianza en sí mismo, apariencia.

Aunque no hay investigaciones que declaren fuertes diferencias de género con respecto al bienestar subjetivo, Senik (2015, citado en Anand, 2016) señala que las mujeres suelen ser menos felices que los hombres hasta la mayoría de edad, y posteriormente más felices hasta los 50 años, donde otra vez parecen ser menos felices. Este mismo autor señala otros aspectos relacionados con la diferencias de género en el bienestar subjetivo en la vida adulta.

Volviendo al bienestar subjetivo relacionado con la educación, algunos autores manifiestan que el bienestar siempre está estrechamente relacionado con el contexto interpersonal, socio-familiar e institucional. Además, añaden que la importancia de las experiencias escolares en la vida de los estudiantes se deriva de la relación entre la satisfacción escolar y su satisfacción con su vida en general. Huebner et al. (2014) realizaron una investigación sobre la relación del bienestar subjetivo de los niños y adolescentes con la escolarización. En esta investigación hacían énfasis en que el clima escolar y sus componentes eran un factor esencial en la percepción del bienestar subjetivo de los estudiantes.

Estos mismos autores describen algunos factores de los estudiantes asociados con su bienestar subjetivo. Las relaciones sociales en la escuela son un factor importante para los estudiantes, puesto que cuanta más alta es la calidad de la relaciones entre estudiantes y profesores, más alto es el nivel de satisfacción escolar y de vida; mientras que, por otro lado, el alumnado que experimenta mayores experiencias negativas con sus compañeros acarrea bajos niveles de satisfacción escolar y de vida. Además, los estudiantes muestran mayores actitudes positivas hacia sus compañeros cuando éstos

muestran actitudes positivas hacia la escuela misma. Por otro lado, la percepción de los alumnos de que sus padres o familia participa, se preocupa y se involucra en su escolarización parece esencial para la satisfacción con su vida en general, ya que la participación de éstos incluye la comunicación entre el hogar y la escuela. Otro factor importante, según estos autores, es la participación o abandono de los estudios. La participación escolar generalmente tiene tres componentes: el comportamental (esfuerzo), el afectivo (conexión emocional y gusto por la escuela) y el cognitivo (actitudes positivas con la escolarización). En ese sentido, algunas investigaciones han insinuado que la participación de la escuela interviene en la relación que hay entre el gusto por la escuela y el rendimiento académico, incluso desde preescolar. En definitiva, la importancia del gusto por la escuela o la insatisfacción escolar son las razones más habituales de abandono escolar.



Figura 5. Factores relacionados con la percepción de los estudiantes del bienestar subjetivo en el contexto escolar.

Nota: Elaboración propia a partir de Huebner et al. (2014).

De acuerdo con Dinisman y Ben-Arieh (2015) hay cierta relación entre el bienestar subjetivo infantil y las características socioeconómicas familiares. Un estudio realizado en Reino Unido mostró que los ingresos o privaciones materiales no repercuten de manera significativa en los niveles de bienestar subjetivo, mientras que sí lo hacía la

situación laboral de los padres. Así mismo, se encontró que algunos niños y niñas podrían tener un bajo nivel de bienestar subjetivo, porque sienten que su familia era más pobre que la sus amigos. Además, en varias ocasiones la situación de pobreza en la que viven muchos niños y niñas puede repercutir en una percepción negativa de sí mismos. Sin embargo, la pobreza no es un factor significativo para tener un autoconcepto negativo, puesto que hay estudios realizados en comunidades empobrecidas que demuestran que los niños y niñas construyen un autoconcepto saludable influenciado por las relaciones sociales inmediatas (Benninger y Savahl, 2017)

No obstante, desde el punto de vista de estas autoras, un autoconcepto positivo tiene una implicación clave en el bienestar subjetivo infantil, mientras que una percepción negativa de sí mismo se ha relacionado con la agresión, trastornos alimenticios, depresión, suicidio, entre otros problemas. También, señalan que es posible que niños y niñas de edades tempranas, como por ejemplo 3 años, utilicen como vía para la construcción de su autoconcepto el arte y el juego.

Tkach y Lyubomirsky (2006, citado en Eryılmaz, & Sapsağlam, 2018) realizaron un estudio sobre estrategias de aumento del bienestar subjetivo. Algunos estudios han demostrado que se puede medir el bienestar subjetivo infantil hasta los 7 años (Casas, 2011), mientras que Eryılmaz (2014) sostiene que los niños y niñas de 0 a 6 años se encuentran en una posición pasiva para elevar su bienestar subjetivo.

Eryılmaz y Sapsağlam (2018) realizaron un estudio con el objetivo de desarrollar una herramienta de medida que se utilice por los padres de niños y niñas de entre uno y cinco años para mejorar sus estrategias de bienestar subjetivo para sus hijos e hijas. En este estudio se tuvo en cuenta la Escala de Satisfacción con la Vida (creada por Diener en 1994) y la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) (creada por Watson y otros en 1988). Estas escalas se adaptaron al contexto donde se realizó el estudio. El resultado fue la creación de una escala para niños y niñas de entre 1 y 5 años que pueden medir las estrategias de sus madres para aumentar su bienestar subjetivo. Si bien no es una escala “validada oficialmente”, su desarrollo puede contribuir al desarrollo de una.

Tabla 3. Estrategias que usan los padres para aumentar el bienestar subjetivo en niños de 1 a 5 años. Elaboración personal a partir de Eryılmaz y Sapsağlam (2018).

Contacto físico	El apego se da mediante la interacción, estabilidad y contacto físico, y además es permanente. El contacto físico se considera un factor positivo porque contribuye en la felicidad y el bienestar.
Juego	Tiene efectos positivos en el desarrollo cognitivo, social y físico de los seres humanos. Además, en muchas ocasiones se usa como medio de terapia por sus consecuencias positivas.
Satisfacción de los deseos	Tiene una característica de continuidad biológica, ya que este factor se da desde el nacimiento hasta la muerte.
Sacarlo de paseo	Puede ser estimulante para los niños y niñas de muchas maneras. Explorar y descubrir el entorno hace que los niños y niñas se sientan bien consigo mismo.

En ese sentido, Rees, Goswami y Bradshaw (2010) desarrollaron un índice de bienestar subjetivo de los adolescentes de entre 11 y 15 años en Inglaterra teniendo en cuenta el bienestar subjetivo general y el bienestar subjetivo por dominios específicos, los cuales eran familia, amigos, salud, apariencia, uso del tiempo, futuro, hogar, dinero, escuela y “cantidad de elección”. Además, incluyeron otro aspecto como importe: ser escuchado. Para realizar este índice usaron la Encuesta del Panel de Hogares Británicos (BHPS, British Household Panel Survey, en inglés) y el Estudio de familias e hijos (FACS, Families and Children Study, en inglés).

Para terminar, Casas (2011) revela que, con mucha frecuencia, las ciencias sociales y humanas dan una baja confiabilidad y validez a los datos que se obtienen del bienestar subjetivo de los niños y niñas expresados por ellos mismos. En su opinión, no se puede mezclar el bienestar subjetivo infantil con las opiniones que dan los adultos sobre éste. También añade que, como sociedad, hay un reto, que es el de llenar el vacío de información sobre el punto de vista de los más jóvenes sobre la realidad, carencia que afecta a la humanidad en su totalidad.

A partir de lo expuesto, se puede apreciar que tanto factores cognitivos, sociales como afectivos confluyen a la hora de evaluar el bienestar subjetivo infantil y que, además, el aprendizaje de la gestión de las emociones repercute a la hora de conseguir un bienestar subjetivo general con la vida. Por esa razón, este TFG tiene como objetivo que el alumnado desarrolle habilidades para gestionar de forma correcta sus emociones con el fin de que obtenga un bienestar subjetivo óptimo.

3.3. Educación literaria: comprender, interpretar y animar.

3.3.1. Definición y funciones de la literatura infantil. Competencia literaria y objetivos de la educación literaria. Literatura y emociones.

La competencia literaria, es un término complejo de definir. Lomas y Miret (1996, citado en Oyewo, 2009) lo definen como la capacidad de comprender y disfrutar distintos textos literarios, además del conocimiento de las obras y autores más relevantes de la historia de la literatura, es un proceso largo en donde participan aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales. Por otro lado, para Cassany, Luna y Sanz (1998, citado en Perdomo López, 2005) la competencia literaria no solo supone tener o adquirir habilidades de la comprensión lectora, sino también supone:

[...] la comprensión de las convenciones literarias, de las técnicas que lo diferencian de otros tipos de textos, la apreciación de su valor significativo y estético y el desarrollo de habilidades de expresión como ampliación de recursos estilísticos que el alumno podría utilizar para expresar sus vivencias y sentimientos (p. 151).

Por otro lado, el objetivo de la competencia literaria consiste en fomentar e incitar la imaginación de los niños y niñas mediante la comprensión y expresión de todos los aspectos relacionados con la literatura. Es por esto por lo que Mendoza Fillola (2008) y Margallo (2011), señalan que el objetivo mencionado anteriormente tenga como resultado la adquisición de habilidades comunicativas:

- Comprensión lectora.
- Hábitos de lectura.
- Capacidad de análisis e interpretación de textos.

- Disposición afectiva (disfrute).
- Creatividad (escritura creativa).

Enfocándonos en la etapa de Educación Infantil, de acuerdo con Bigas y Correig (2000), y Martín Vegas (2015), la competencia literaria está estrechamente ligada al desarrollo y la estimulación del lenguaje, concretamente el oral. Así pues, la literatura infantil otorga un alto valor a la palabra, y a la vez a sus manifestaciones y actividades con un fin artístico y lúdico, ya que puede producir interés en el niño (Juan Cervera, 1992).

En lo referente a los objetivos de la Literatura infantil, se pueden distinguir objetivos cognitivos, afectivos, metacognitivos y metalingüísticos. Así mismo, la literatura tiene un carácter holístico que, unido a su facilidad para la transversalidad, posibilita profundizar en los aspectos más complejos del ser humano y de la sociedad (Mendoza Fillola, 2008; Olaziregi y Otaegi, 2011).

En lo que respecta a las funciones de la literatura infantil, se distinguen: favorecer el acceso al imaginario cultural y desarrollar el lenguaje de las formas literarias llegando a emplearlas como un instrumento de socialización o de educación emocional (Colomer, 2005; 2010).

Aparte de la competencia literaria como competencia lectora interpretativa específica, la literatura infantil abarca las emociones, que pueden y tienen que ser tratadas en el aula. La Literatura infantil sirve como herramienta para la toma de conciencia de los aspectos emocionales básicos, así como para el desarrollo e impulso de las competencias emocionales (Munita y Riquelme, 2009; Riquelme y Montero, 2013; Riquelme y Munita, 2011). Es por esto por lo que se la incluye como una manera “diferente” de “educar las emociones”. En algunas ocasiones se ha llegado a trabajar, a través del estudio de reconocimiento facial y distinción de diferentes emociones, el desarrollo de competencias emocionales, así como los procesos de alfabetización mediante la lectura de cuentos (Mincic, 2009).

Desde el punto de vista de Cervera (1992), el alumnado puede afrontar las limitaciones de su etapa, mediante situaciones significativas e imaginarias, con la singularidad que de no se verá afectado por las dificultades de la vida real, con la ayuda de la imaginación dándole sentido a su vida (Bruner, 2001).

3.3.2. Comprender e interpretar. Niveles profundos de comprensión. Vinculación emocional y empatía.

Saber narrar un texto, posibilita al niño y a la niña acciones de valor personal y sociocultural como: integrar experiencias pasadas, presentes y futuras venciendo la amnesia infantil; por otro lado, contar historias en las que los personajes intervienen en contextos específicos y motivados por propósitos u objetivos que hay que deducir; y por último, enculturarse, esto es, añadir la escala de valores dominantes de su grupo social (Bruner, 2001).

El género narrativo, como otros nuevos géneros infantiles, tiene inconvenientes en la microestructura (oraciones, conexiones, etc.) y en la estructura (Shiro, 2011). Producir y comprender la estructura de una narración, es decir, situación inicial → conflicto → evolución de los hechos → desenlace → situación final; es un procedimiento complicado (Monforte y Ceballos, 2014).

Applebee (1978) realizó uno de los trabajos más relevantes en el que se usó conceptos de centrado y encadenamiento, procesos básicos y evolutivos para la estructura narrativa, para mostrar y exponer cómo formulan las historias los niños y niñas. Este autor distingue distintas estructuras que los niños y niñas producen:

- Apilamiento (a los 2 años).
- Núcleo compartido (de 2 a 4 años).
- Núcleo focalizado (3 y 4 años).
- Episodios cambiantes (4 y 5 años).
- Cadena focalizada (en torno a los 5 años).
- Narración completa (5 y 6 años).

Desde un punto de vista evolutivo se ha analizado que los niños y niñas desde los 2 hasta los 8 años adquieren de forma progresiva la capacidad de elaborar narraciones que tienen una secuencia de acontecimientos conectados de forma causal (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Al comienzo, las narraciones de los niños de 2 y 3 años se componen por un listado de hechos realizadas por el protagonista. Por otro lado, las narraciones de los niños y niñas de más de 3 años comprenden acciones, estados físicos, emociones, el conocimientos y estados mentales de cada personaje.

Por consiguiente, desarrollar la conciencia narrativa consiste en un proceso evolutivo donde los niños y niñas van adquiriendo el esquema narrativo y formando expectativas sobre los personajes. Primero, distinguen y nombran las imágenes como episodios individuales, sin embargo, más adelante conectan las imágenes y finalmente reproducen escenarios completos. A medida que evolucionan, su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones aumenta; por lo que a los 6 años ya controlan la estructura de la narración (Colomer, 2010).

Para que los niños y niñas comprendan un texto fácilmente, las narraciones infantiles suelen tener aproximadamente dos mil palabras, cuentan con un argumento que tiene muchas repeticiones, con pocos personajes, que dan respuesta a las expectativas de los niños y niñas y además les permite identificarlo con facilidad (Colomer, 2010).

Para resolver el conflicto entre las capacidades que tienen los niños y niñas para producir y entender, y para comprender oralmente (lectura hecha por un adulto) y leer de manera autónoma, se usan estrategias o recursos como: dividir de forma clara las unidades narrativas, cambio de los elementos más difíciles a la imagen, omisión del narrador o incorporación de un personaje entre el lector y la historia. Estos recursos ayudan a la adaptación de los libros para un adecuado aprendizaje narrativo de los niños y niñas (Colomer, 2010).

En cuestión de temática, una gran variedad de libros infantiles emite el mundo que los niños y niñas conocen. No obstante, para que la historia sea atractiva para ellos y capte su atención, la literatura infantil fuerza sus capacidades de manera que amplíen su experiencia, esto es, rozar el límite entre lo que los niños entienden por sí solos y lo que pueden llegar a comprender o entender mediante la imaginación la cual les permite vincular el realismo con la fantasía, entender el humor o experimentar emociones relacionadas con los conflictos de la vida real (Colomer, 2010).

Desde la práctica, se intenta crear una intervención en la que se apliquen los objetivos relacionados con la comprensión e interpretación de la lectura, y que estén ligados a un álbum en el que se aborde un problema emocional. Se trabaja la comprensión lectora comenzando de cinco procesos básicos (Zayas, 2012):

1. Recuperación de la información.

2. Comprensión global del texto.
3. Desarrollo de una interpretación.
4. Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo.
5. Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma.

Según Cassany, Luna y Sanz (1994), cuando e interviene didácticamente se trabajan microhabilidades de comprensión, además, se trabajan estrategias de comprensión de apoyo y metacognitivas (Solé, 1992; Zayas, 2012; Puente et al., 2019).

A pesar del nivel literal objetivo y subjetivo de los textos, sobre todo en los literarios, la comprensión lectora debe llegar a unos niveles no literales (Ripoll y Aguado, 2015). Primeramente, se trabaja lo implícito del texto, es decir, las inferencias pragmáticas o deducciones (Ripoll, 2015), a las cual Jiménez Pérez (2015) considera nivel representativo.

En la literatura también se necesitan procesos complejos de comprensión, como por ejemplo hacer juicios de valor, representaciones mentales o imágenes, pero, sobre todo, lo más importante en el presente trabajo, crear vínculos afectivos (Colomer, 2010). De acuerdo con Jiménez Pérez (2015) estos procesos se encuentran en niveles más profundo y evolucionados: nivel inferencial, crítico, emocional, creador y metacognitivo. En el caso de la Educación Infantil, trabajar esos procesos de comprensión en profundidad puede ser desmesurado a nivel general. No obstante, lo que sí se puede trabajar son los niveles de lectura, es decir, textos literarios que proporcionan un vínculo afectivo y generan una respuesta creativa de los niños y niñas (Méndez Anchía, 2006).

3.3.3. Literatura infantil y educación emocional.

La relación entre Literatura y educación Emocional ha beneficiado la posición de la educación literaria (Bermúdez, 2010). Esta conexión es muy enriquecedora ya que la Literatura Infantil se cuenta con álbumes ilustrados (Colomer, 2006). Por consiguiente, usar la Literatura Infantil apoyo fundamental de la programación de un proyecto de educación emocional (Margallo, 2012) es una opción didáctica que se ha vuelto muy utilizada en la Didáctica de la Literatura (Altamirano, 2013; Andrés, 2016), y además en propuestas de capacitación emocional para niños y niñas (Bisquerra, 2016).

Desde el punto de vista de la educación literaria, en el presente TFG, la intervención didáctica que se realizará será de dos tipos, como propone Ana M^a Margallo (2011):

Análisis e interpretación de un texto y estimulación de la creatividad. Usando el carácter integral y transversal de la Literatura infantil, el análisis e interpretación fusiona los objetivos lingüísticos y literarios con los de la educación emocional, comenzando con la imaginación y creatividad. Por lo tanto, dichos objetivos se considerarán al momento de hacer una intervención didáctica con “X” álbum infantil seleccionado previamente de la biblioteca de aula.

Selección y animación de lecturas. A pesar de que la intervención se lleve a cabo con un solo álbum, se ha realizado una selección de lecturas (itinerario lector), que están adaptada a la edad y con la temática de educación emocional, por lo que de esta manera se pueda favorecer a adquirir hábitos lectores. En el presente trabajo de educación literaria y emocional, en concreto se ha querido centrar la selección de álbumes infantiles en torno al bienestar infantil subjetivo, a partir del cual se propone una biblioteca de aula.

3.3.3.1. Ficción, emoción y empatía.

En lo que respecta a la teoría literaria, se hace referencia a la “ilusión o “paradoja de la ficción” como medio para explicar la conexión entre lo real y lo ficticio, en otras palabras, representar problemas de personajes de ficción desde la realidad del lector (Eagleton, 2016). Por lo tanto, es lo que sucede cuando se trata de responder emocionalmente a personajes, situaciones o sucesos ficticios. Johnson-Laird y Oatley (2008) plantean tres supuestos para explicar cómo afecta el estado emocional las experiencias emocionales de los personaje de ficción en la literatura.

- I. En el primer supuesto, se plantea que la literatura puede suscitar emociones, ya que el receptor se identifica con el protagonista y desprecia a los antagonistas, o como mínimo se aleja de ellos. Por lo tanto, el proceso básico es la alusión o simulación, y lo que posibilita esta identificación es la empatía (Pérez Guzmán, 2014).

Partiendo de la psicología, Paul Harris (2000), ha investigado la relación entre ficción, imaginación y emoción. Según este autor, cuando se imaginan los pensamiento, acciones y emociones de otra persona o algún personaje ficticio, el niño o la niña halla un marco (mundo de ficción) donde puede manipular diversas perspectivas, como puede ser representaciones de la vida real, pero desde la perspectiva de otras personas. Leslie (1987) se refiere a todos los simulacros de vida como metarrepresentaciones, y expone que el proceso de distinguir la realidad de la ficción supone la capacidad de construirlas y manejarlas. Harris (2000) usó la observación sistemática en los juegos de simulación de los niños y niñas y pudo darse cuenta de la evolución que hacían sobre sus percepciones de la realidad. Además, agrega que la capacidad de imaginar diferentes posibilidades y solventar sus implicaciones se manifiestan desde temprana edad en el desarrollo infantil y dura toda la vida.

Así mismo, desde el punto de vista de la educación literaria, Keene (2007) indica que la emoción que aflora a partir de la lectura de un texto es el resultado de dos procesos posibles y combinables. Por un lado, se puede tratar de una respuesta emocional al proceso de relación empática con los personajes del cuento. O, por otro lado, se puede tratar de un proceso mental profundo de la lectura en donde se recuperan las claves que el escritor suministra (*appraisal*), y en la que, gracias a la vinculación afectiva, se perciben en primera persona emociones como las que siente o describe el personaje. Este último proceso encaja más en el segundo supuesto.

- II. En el segundo supuesto, Johnson-Laird y Oatley (2008) señalan que la literatura podría hacernos sentir una emoción de un personaje. El autor facilita unas pautas o guías de evaluación que se asigna a los personajes y que el lector rehace. Esto es el proceso llamado *appraisal*, como se ha mencionado anteriormente (Keen, 2007, 2011). Este supuesto encaja con que la estructura de las obras literarias tiene una estructura emocional, con la cual nos emocionamos (Hogan, 2011). Esta afirmativa es crucial cuando se trata de historias y conflictos de los álbumes ilustrados infantiles, hechos en muchas ocasiones según estas pautas emocionales.

- III. El último supuesto de Johnson-Laird y Oatley (2010) es que en muchos casos las emociones pueden depender de recuerdos personales. Esta conexión de la literatura con la vida diaria del lector se llama "*intertexto vital*" (Sanjuán, 2016) y se evidencia mediante la creación de vínculos entre el contenido del álbum y los valores éticos que tenga el niño o niña, las circunstancias vividas por los lectores quienes están construyendo su personalidad y su visión de la realidad, lo que supone que puede aplicar todos esos contenidos ligado con las características de las obras literarias. Los niños y niñas pueden hacer memoria de una emoción semejante a la experimentada por el personaje del texto, o puede revivir experiencias similares propuestas por el parecido con los sucesos de la obra.

Por consiguiente, en la propuesta didáctica se van a desarrollar las tres líneas de trabajo emocional antes mencionadas, con los niños y niñas.

3.3.3.2. Literatura infantil y bienestar subjetivo.

De acuerdo con Boix (2007) la Literatura infantil tiene un efecto transformador, el cual se ha empleado en la Educación emocional en muchos programas. Así mismo, Cervera (1992) manifestó que los niños y niñas pueden hacer frente a los obstáculos de la etapa infantil, mediante la imaginación, sin que se vea afectado por los problemas de la vida real.

Mediante la imaginación, el niño o la niña da sentido a su vida (Bruner, 2001). Esta concepción ha ido cambiando a lo largo del tiempo, donde en la actualidad se utiliza de una forma terapéutica de la Literatura infantil tanto para fomentar la salud a través de la *biblioterapia* (Kuciapiński, 2014; Charon, 2017) como un medio para favorecer la psicología positiva (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

Los niños consiguen experiencia, sentimientos y pensamientos adicionales a partir de los personajes, conflictos y escenarios de la Literatura infantil, por ello, aprenden a sobrellevar los impedimentos, la vulnerabilidad y la timidez. De esta forma, los niños pelean (como los héroes y los personajes con los que se identifican) por las cosas buenas, por conseguir éxito en sus vidas, complaciendo el espíritu de juego, transmitiendo el

buen humor, favoreciendo así tanto la salud física y mental como la virtud moral (Pulimeno, Piscitelli y Colazzo, 2020).

La literatura infantil debe apreciarse como una estrategia educativa ya que tiene un alto componente pedagógico, y además mejora la salud emocional y ayuda a conseguir mejores logros académicos. La elección adecuada de un libro impulsa el poder de observación, razón, memoria e imaginación, aumentando la variedad de experiencias, empujando a los lectores a reflexionar sobre sus comportamientos y a encontrar soluciones a sus conflictos mientras aporta entretenimiento (Pulimeno, Piscitelli y Colazzo, 2020).

La gran variedad de enfoques basados en la narrativa como la narración de cuentos, juegos de roles, juegos, actividades posteriores a la lectura, entre otros; pueden complacer las necesidades emocionales de los niños y niñas, aportar información sensorial, elevar la capacidad de atención y construir el gusto estético. El alumnado se vincula con los personajes y aprende a comportarse de forma apropiada, y a su vez hace frente a situaciones parecidas en la vida futura. De esta forma, los niños y niñas comprenden el tema de la historia y solventa los problemas de forma espontánea. Esto provoca que los infantes eleven la confianza en sí mismos, obteniendo así consecuencias positivas para el desarrollo de la personalidad, al mismo tiempo que desarrollan la imaginación y la creatividad (Pulimeno, Piscitelli y Colazzo, 2020).

A través de la Literatura infantil los jóvenes pueden adquirir un sistema de valores (función educativa), tomar parte en actividades de aprendizajes motivadores (aspecto didáctico) y tratar con problemas internos y obstáculos de la vida (valor psicológico). Por ello, la literatura infantil es una herramienta preventiva valiosa para favorecer el bienestar global, y que les ayuda a afrontar mejor los conflictos emocionales y/o sociales, a la par que plantea pautas adecuadas de comportamiento y transmite salud. Además, se puede usar de manera pedagógica, didáctica y terapéutica en la difusión de Desarrollo global de los niños en el hogar y en el centro educativo (Pulimeno, Piscitelli y Colazzo, 2020).

Por otro lado, la literatura infantil tiene un efecto purificador ya que reduce la ansiedad, aumenta el bienestar y la autoestimas; ayudando así a los niños a lidiar con cualquier

dificultad y mejorar la comunicación de sus sentimientos. Bettelheim (1988), manifiesta que las historias de los cuentos transportan a los lectores hacia lo más profundo de la conciencia, que trata con las preguntas humanas fundamentales expresadas en el lenguaje de los símbolos. Y la gran mayoría de esos símbolos tienen que ver con la transformación o la redención ante las dificultades (Von Franz, 1990).

3.3.4. Animar. hábito lector y biblioteca de aula: trabajo con los álbumes ilustrados.

La animación a la lectura está relacionada con el segundo tipo de intervención: fomentar el hábito lector de los niños y niñas mediante una biblioteca de aula (Borda, 2005; Mata, 2009).

Martínez (2013) plantea a los centros educativos instaurar un plan de lectura donde se trabaje la Literatura infantil unida a la educación emocional. Por esta razón, uno de los objetivos fundamentales de la intervención didáctica del trabajo es establecer una selección de álbumes infantiles para una biblioteca de aula donde se trabaje la educación emocional. Para Mayoral (2009) y Rueda (2015) una biblioteca de aula es un lugar de encuentro donde se favorece el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la lectura, y asimismo se promueve el intercambio de experiencias personales y emocionales.

Además, en los álbumes infantiles se pueden diferenciar dos códigos: el visual y el escrito, que necesitan una interpretación global (Colomer, 2010). Las imágenes permiten la comprensión e interpretación, al igual que para las actividades de educación emocional, ya que permiten una lectura mediada por el adulto en donde se las pueda trabajar (Colomer, 2006; Riquelme y Munita, 2011).

De la misma forma, las imágenes son un medio de alfabetización, sobre todo de la visual o “leer imágenes” (Gomes-Franco, 2019). Cuando se trabaja la lectura de diversas formas (multimodalidad), se promueve la creatividad y la competencia artística de los niños y niñas (Bock, 2016; Martín-Piñol, et al., 2017).

4. METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

4.1.- Diseño de la investigación.

La metodología que se va a emplear, y por lo tanto por la que se ha optado, es la de investigación – acción. Esta metodología ha sido adaptada en el presente TFG debido a la presente emergencia sanitaria, por lo que la parte de intervención didáctica va a ser una propuesta online.

La investigación-acción para Fraile (1991) es un proceso de “[...] revisión, diagnóstico, planificación, puesta en acción y control de los efectos producidos, en una situación problemática, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente” (p. 253).

Este método se caracteriza según Kemmis y McTaggart (1988, citado en Murillo, 2011) porque es un proceso participativo y colaborativo, ya que se realiza en grupo y se trabaja con el fin de mejorar las propias prácticas. Por otro lado, también se caracteriza por someter a pruebas prácticas las ideas y/o suposiciones, realizando un análisis crítico.

Como se ha mencionado anteriormente, la investigación-acción supone un proceso cíclico compuesto por la planificación, acción, observación y reflexión. Por ello, es un proceso que produce cambios que afectan a las personas (Sequera, 2014; Murillo, 2011).

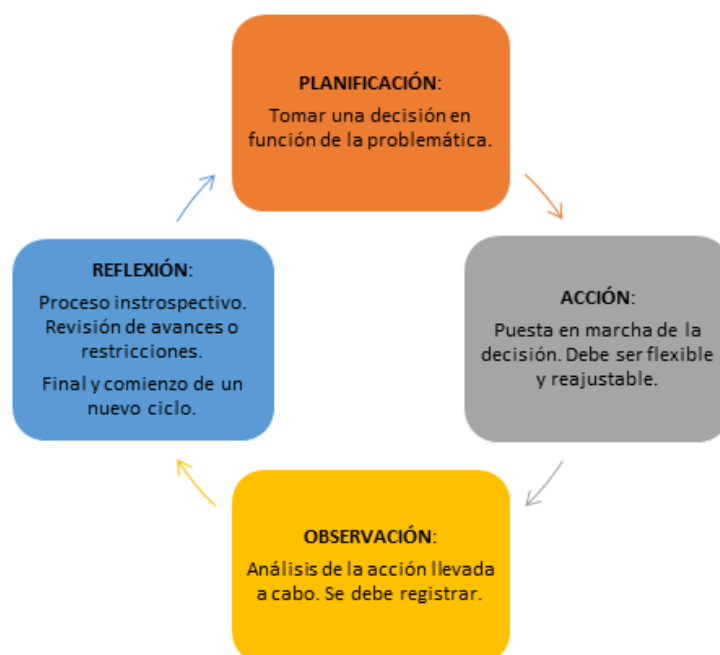


Figura 6. Fases del proceso de Investigación-Acción. Fuente: Sequera, 2014.

En el presente trabajo se ha elegido este diseño ya que según Bisquerra (2016) un programa de educación emocional cuenta con distintas fases:

1. Análisis del contexto.
2. Identificación de necesidades.
3. Formulación de objetivos.
4. Planificación del programa.
5. Ejecución.
6. Costes.
7. Evaluación.

Como se observa, hay una gran similitud con las fases del diseño de “investigación - acción”, las cuales el propio Bisquerra (2004) detalla en otro escrito. Las fases del presente TFG iban a ser: diagnóstico, intervención didáctica, evaluación y conclusiones. Seguían el modelo de Sequera (2014) anteriormente descrito y, en general, el modelo clásico de investigación - acción (Latorre, 2003, p. 21). Las circunstancias sanitarias hacen que tengamos que renunciar a la evaluación después de la intervención didáctica y que debamos adecuar también las conclusiones.

4.1.1.- Diagnóstico: etnografía educativa.

En la fase de diagnóstico, se utilizarán técnicas e instrumentos propios de la etnografía educativa, en la cual es posible explorar, descubrir y analizar hechos sucedidos en las escuelas con el fin de reconocer o determinar probables patrones de comportamientos que ocurren en el marco educativo (Velasco y Díaz de Rada, 2006; Hammersley y Atkinson, 2007).

4.1.1.1. Contextualización.

Se trata de un centro escolar público situado en un barrio de Pamplona. Comparte edificio con una Escuela Infantil municipal, que atiende a niños de 18 meses a tres años. El colegio cuenta con dos etapas: infantil y primaria. En el primer piso se encuentran las aulas de la etapa de infantil y del primer ciclo de primaria, y en el segundo piso el segundo y el tercer ciclo de la etapa de primaria. La jornada escolar es de 09.00 a 12.50

horas y de 14.50 a 16.30 (los viernes de 09.00 a 13.00). Al centro acuden niños y niñas de cualquier zona de Pamplona. Presenta una gran diversidad de culturas.

El colegio ofrece un programa de enseñanza bilingüe que inició en 2007-2008 tanto en la etapa de educación infantil como en primaria. Además, existe la optatividad de cursar una segunda lengua extranjera (francés) de 1º a 6º de Primaria.

En el PEC no hay ningún epígrafe que hable de educación emocional explícitamente, pero sí he podido observar que se trabaja en las aulas. Centrándome en las aulas por las que he pasado, aunque no hay un horario o espacio específico para su desarrollo, la tratan casi a diario, o cuando una situación necesite una intervención. El o la docente comienza preguntando a cada niño y niña cómo se siente, y que exprese por qué (sea algo bueno o no). Luego la docente le dice unas palabras para reforzar, en caso de que sea una emoción positiva, o palabras de apoyo o de empatía, si se trata de una emoción negativa. Además, pide a los demás niños y niñas alguna solución, y ellos y ellas participan activamente.

También, después de navidades, se propusieron para el nivel de primaria “tutorías afectivas”, con la intención de que el alumnado sea quien elija a qué docente acercarse a contarle cualquier problema que tenga y así poder expresarse de forma “íntima”, puesto que solo se reúnen ellos dos. Posteriormente el o la docente tenía que rellenar una ficha (ver anexo I).

4.1.1.2. Selección de la muestra.

El grupo en el que se va a realizar el estudio es en el aula de 5 años compuesto por 24 alumnos, (9) niños y (15) niñas. Estos niños y niñas han estado con su tutora desde este año y además con una profesora de apoyo, que también ha trabajado con ellos desde este curso lectivo.

En general, a nivel cognitivo, es una clase que lleva los aprendizajes “al día”. Si bien es cierto que todos llevan un ritmo diferente de aprendizaje, las docentes preparan actividades en las que aquel que va un poco más “atrás” consiga el aprendizaje y el que ya lo tiene no se aburra, sino más bien consolide el aprendizaje y ayude a los demás. Es una clase a la que parece gustarle realizar actividades de todo tipo si éstas son de su

interés. Son bastante curiosos y, por lo general, cuando tienen alguna duda, preguntan a las profesoras. Son también muy creativos en sus respuestas o actividades. Asimismo, son muy observadores, analizan situaciones o acciones que realizan los demás, saben si algo está bien o no, e incluso lo expresan cuando se lo preguntan.

A nivel lingüístico, al ser un centro de modalidad British, la tutora de esta aula es la profesora de inglés. Parecen entenderla muy bien, incluso se saben canciones en inglés y la pronunciación de algunos es bastante buena. De igual forma, cuando no entienden algo, suelen quedarse callados hasta que la profesora lo vuelve a repetir o lo dice en castellano, pero, por regla general, esto sucede con poca frecuencia.

A nivel afectivo-social, parece ser un grupo unido, en el que se ayudan unos a otros. Incluso, cuando alguien no se encuentra bien física o emocionalmente, lo transmiten rápidamente al adulto o intentan consolarse o ayudarse entre ellos para resolver esa situación. De igual modo, como he mencionado anteriormente, cuando se tratan las emociones en el aula, la mayoría se expresa con facilidad, aunque hay cinco o seis niños que lo hacen con mucha ayuda del docente. De esta manera, cuando alguien presenta algún problema (por ejemplo, pesadillas por la noche), los demás ofrecen sugerencias de lo que podría hacer para sobreponerse a esa situación, estrategias, herramientas, etc. Por otro lado, es un grupo que suele hablar mucho, llegando a interrumpir a las docentes. Para evitarlo, éstas tienen herramientas para que el ruido disminuya o para que todos estén centrados el mayor tiempo posible.

El grupo es muy variado culturalmente, porque hay niños y niñas provenientes de diversos países, lo que hace que la diversidad cultural sea un elemento de aprendizaje para los diferentes proyectos que se realizan en el aula. En ese sentido, se han preparado proyectos como “La vuelta al mundo” o actividades para la “semana multicultural”.

En el aula hay 1 niña con funcionalidad diversa. La niña fue diagnosticada con Síndrome de Down y entró al centro el presente curso lectivo. Aunque pasa la mayor parte del horario en el aula ordinaria, tiene 1 hora a la semana con la PT, donde aprende conceptos matemáticos, a escribir su nombre, identificar y reconocer letras, etc. En el aula parece ser una niña muy alegre, siempre está rodeada de sus compañeros y compañeras, que juegan y la ayudan cuando lo necesita. Si bien es cierto que presenta

una necesidad educativa, se desenvuelve bastante bien a nivel de autonomía, aunque le cuesta realizar algunas actividades que precisen actividad cognitiva.

Por último, el diseño del aula tiene 4 rincones troncales que son construcciones, arte, letras y matemáticas. En cada uno de ellos se realiza lo propio de cada disciplina. Aunque no hay un horario estricto de cuándo se realiza cada actividad, sí que se intenta seguir una rutina de trabajo, dejando libertad de juego libre cuando los niños y niñas finalizan con su trabajo.

Para concluir esta caracterización de la muestra, se adjunta un pequeño perfil de cada pequeño/a, preservando en todo momento su intimidad y sus datos con el anonimato (ver anexo II).

4.1.1.3. Instrumentos para la obtención de datos.

En la parte de investigación sobre el bienestar subjetivo infantil se van a utilizar diversos instrumentos para la obtención de datos, como es habitual en la etnografía educativa (Ruiz Olabuénaga, 2012). En concreto, se van a utilizar un cuestionario para entrevistar a las tutoras del aula y una tabla de observación directa con ítems de observación. Inicialmente la idea era haber triangulado los resultados de esos dos instrumentos con los resultados de un test validado (Vallejo y de Franco, 2009). Se pensaba haberlo realizado con el permiso de las familias y la ayuda de la orientadora. Pero, por la presente circunstancia sanitaria, solo se seleccionará y planteará teóricamente.

4.1.1.3.1. Cuestionario para entrevistar a las tutoras.

Basándome en la investigación realizada por Huebner et al. (2014) sobre la relación del bienestar subjetivo de los niños y adolescentes con la escolarización y en los dominios específicos del índice creado por Rees, Goswami y Bradshaw (2010), mencionados en el marco teórico, he diseñado un cuestionario para entrevistar a las tutoras, con preguntas cerradas y abiertas, que se puede observar a continuación (ver anexo III).

4.1.1.3.2. Tabla de observación directa con ítems de observación.

La observación es un método que consiste en observar un caso, hecho o fenómeno, de donde se adquiere información y se registra para posteriormente analizarla. La

observación en el aula es un proceso de investigación que permite obtener aún más datos, es un procedimiento que realiza un docente donde recoge información de campo, esto es, desde dentro de la misma aula (Gutiérrez, 2008).

Por otro lado, para la realización de la siguiente tabla de observación se realizó una observación directa en el aula, es decir, se estuvo en continuo contacto con el hecho a investigar (ver anexo IV).

4.1.1.3.3. Test validado para la triangulación.

Original	Traducción
1. I have a good life	Tengo una buena vida
2. I have what I want in life	Tengo lo que quiero en la vida
3. My life is better than most kids	Mi vida es mejor que la de otros niños y niñas
4. My life is going well	Mi vida va bien
5. My life is just right	Mi vida es como yo quiero que sea
6. I would like to change many things in my life	(No) Me gustaría cambiar muchas cosas en mi vida
7. I wish I had a different kind of life	(No) Me gustaría tener otro tipo de vida

Figura 7. Tabla de ítems de la Escala de Satisfacción con la vida para estudiantes (SLSS).

Fuente: Alfaro, Guzmán, Sirlopú, García y Gaudlitz (2016).

La Escala de Satisfacción con la vida para Estudiantes o Student Life Satisfaction Scale (SLSS) fue creada por Huebner en 1991. Esta escala está compuesta por siete ítems que examinan aspectos globales de la vida los escolares. La escala de las respuestas de este test es de tipo Likert con 5 niveles, donde 0 significa estar totalmente en desacuerdo y 4 es estar totalmente de acuerdo (Alfaro, Guzmán, Sirlopú, García y Gaudlitz, 2016).

Este test se aplicaría en aquellos sujetos que con las entrevistas a las tutoras y la observación directa parezcan tener un nivel de bienestar subjetivo bajo. Como este test presenta una parte de valoración numérica, en el caso de los niños y niñas del aula se realizaría de forma oral, o bien con una valoración en forma icónica para sea más sencillo

expresarse. Además, se elegirían los 7 ítems ya que consideramos que lo pueden entender y la información sería mucho más fiable.

4.1.1.4. Resultados del diagnóstico y discusión.

4.1.1.4.1. Resultados del cuestionario y entrevista a la tutoras.

▪ *Resultados grupales por ítems o preguntas.*

Con los resultados de los datos obtenidos, se ha hecho una media entre los resultados obtenidos por ambas tutoras. El conteo de los datos se ha realizado dependiendo de la pregunta, por lo que se agrupan 0-1, por una parte, y puntuaciones 2-3, por otra (ver anexo V).

Porcentajes grupales en general: Tras analizar los datos ofrecidos por las tutoras en las entrevistas, se obtiene el siguiente resultado y diagnóstico:

- Porcentaje de Bajo nivel de Bienestar Subjetivo → 16,66 %
- Porcentaje de Alto nivel de Bienestar Subjetivo → 83,34 %

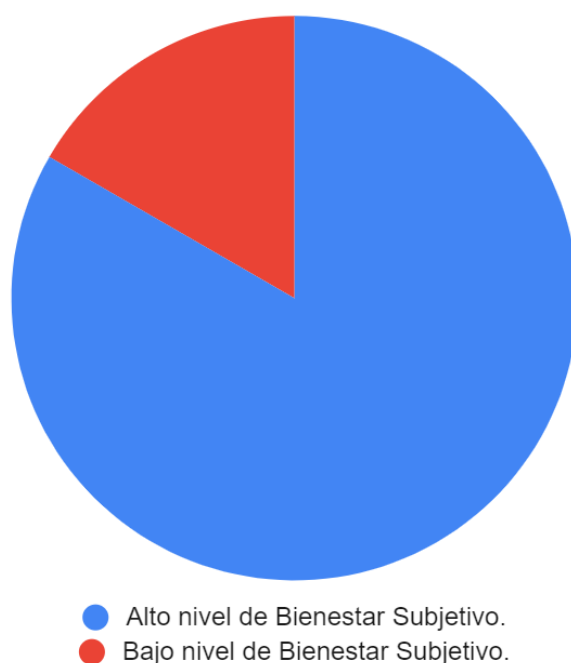


Figura 8. Gráfica resultados entrevista a las tutoras.

- *Sujetos destacados y por qué razones.*

Una vez realizado el análisis de los datos, los sujetos que requieren más seguimiento serían: S.1, S.2, S.8, S.12, S.13 y S.16. Por otro lado, se destacaría que la niña con Síndrome de Down, a pesar de que aparece en algunos ítems, su bienestar subjetivo parece ser bastante alto.

Los sujetos 1, 2, 8, 12, 13 y 16 son aquellos en los que se pondría mayor interés a la hora de realizar la intervención ya que presentan índices bajos de bienestar subjetivo en algunos aspectos. No obstante, hay que destacar que los sujetos 1, 12 y 13 a pesar de presentar niveles bajos de bienestar subjetivo, no son tan bajos como los del resto de sujetos para tener en cuenta (ver anexo VI)

A pesar de que seis sujetos parecen tener niveles bajos de bienestar, destacaría a los sujetos 2 y 8, ya que son los que tienen más puntuaciones bajas en los ítems anteriores. Por ejemplo, ambos tienen puntuaciones bajas en cuanto a la relación con los demás niños y niñas, a la capacidad de resolver problemas de forma autónoma y hacia las muestras de empatía.

Con relación al Sujeto 2, presenta puntuaciones bajas en cuanto a los siguientes ítems: mostrar gusto por asistir a la escuela, tener buena autoestima, relacionarse con los demás, aburrirse con facilidad, mostrarse hostil o enfadado, poca capacidad de resolver problemas de forma autónoma, y presentar estado de ánimo injustificados ajenos a la dinámica. A pesar de esto, cabe destacar que hay cierto ítems en las que las tutoras difieren como lo son en: implicación en la familia, mostrar empatía y tener una relación afectiva estable con su familia.

Con respecto al sujeto 8 las puntuaciones más bajas, las ha obtenido en los siguientes ítems: relacionarse con los demás niños y niñas, capacidad de resolver problemas de forma autónoma, mostrar empatía hacia los demás, realizar alguna actividad física fuera del centro educativo, exteriorizar lo que siente ante determinadas situaciones tristes, y expresar verbalmente lo que siente. Así mismo, hay aspectos en los que ambas tutoras discrepan como son: aburrirse con facilidad, la implicación de la familia, y exteriorizar lo que siente en situaciones alegres.

4.1.1.4.2. Resultados de la observación directa.

- Observación del grupo en general.

Con relación a los datos obtenidos en la tabla de observación directa, y teniendo en cuenta que, en los 14 ítems, las puntuaciones valoradas con “no” y “a veces” las considero como bajo nivel de bienestar, el 16, 67 % de los niños y niñas del aula presentan un bajo nivel de bienestar subjetivo y un 83,33 % parece tener un nivel alto de bienestar subjetivo (ver anexo VII).

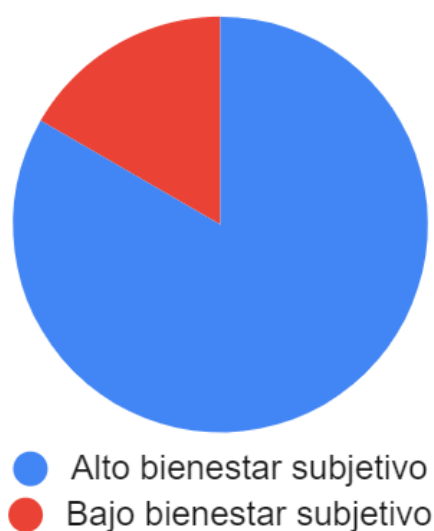


Figura 9. Gráfica resultados de observación directa.

- *Observación de sujetos. Sujetos destacados y por qué.*

En referencia a la observación directa, destacaría al sujeto 2, sujeto 8, sujeto 12 y sujeto 13. No obstante, hay que tener en cuenta que los sujetos 12 y 13 no presentan un nivel tan bajo de bienestar como lo es en el caso de los sujetos 2 y 8.

Como conclusión del diagnóstico, el bienestar subjetivo en todo el grupo (en general) es alto ya que la mayoría de los niños y niñas del aula presentan altos niveles de bienestar con respecto a cada ítem. No obstante, hay que destacar que tanto en la entrevista con las tutoras como en la observación directa puede haber diferencias entre los sujetos ya que el periodo de observación fue relativamente corto. A pesar de ello, el porcentaje de

los sujetos que muestran un nivel de bienestar subjetivo bajo es relevante por lo que podrían precisar una intervención.

Es evidente que hay que intervenir con los Sujetos 2, sujeto 8, sujeto 12 y sujeto 13 porque aparecen tanto en la entrevista a la tutora como en la observación directa.

La intervención con los Sujetos 1 y 16, en cambio, habría que valorarla después de la triangulación con el Test porque solamente aparecen en la entrevista con las tutoras. Sin embargo, hay que tener en cuenta que pesar de que se ha realizado la observación directa, puede que ésta no haya sido lo suficientemente larga como para percibir aspectos más profundos o que se repitan a lo largo del tiempo.

4.1.2.-Reflexión para el diseño de la intervención.

Después de analizar los datos obtenidos y destacar aquellos sujeto en los que se va a centrar la atención y prestar mayor interés durante la propuesta se procede al diseño de la intervención.

Según Colomer (2005) la educación emocional se puede trabajar a partir de la literatura infantil. Por lo tanto, la intervención en el aula se hará a partir de un álbum ilustrado trabajándolo de diferentes formas para favorecer y desarrollar un mayor nivel de bienestar subjetivo en los niños y niñas. El álbum con el que se realizaría la intervención es “Monstruo triste, monstruo feliz”, de la colección de primeras travesías.

La selección de este álbum se ha hecho con la intención de trabajar tanto la identificación de emociones y trabajar el bienestar subjetivo a partir de los hechos que suceden en la historia. Puede ser interesante, porque el cuento está protagonizado por monstruos que describen situaciones que les puede pasar a los niños/as de clase y, por lo tanto, se podría establecer una relación donde el alumnado se pueda identificar con los monstruos. Además, el álbum tiene un vocabulario sencillo que los niños de estas edades pueden comprender. También cuenta con unas ilustraciones muy coloridas con un fondo negro que hace que destaquen más; por otro lado, el álbum cuenta con unas caretas donde los niños y niñas pueden poner sus caras para simular ser los monstruos y tener una mayor interacción.

Para que los niños y niñas puedan identificar mejor las emociones y los hechos que hacen que los monstruos se sientan de una determinada manera, la técnica elegida para contar el cuento es en forma de mural. Además, es una técnica muy visual y en la que ellos/as pueden interactuar.

4.2.- Diseño de la intervención o acción (Propuesta didáctica). Proyecto didáctico en línea.



Figura 10. Elaboración propia: web para la presentación en línea de la intervención.

<https://bienestarinfantilsujetivo.jimdosite.com/>

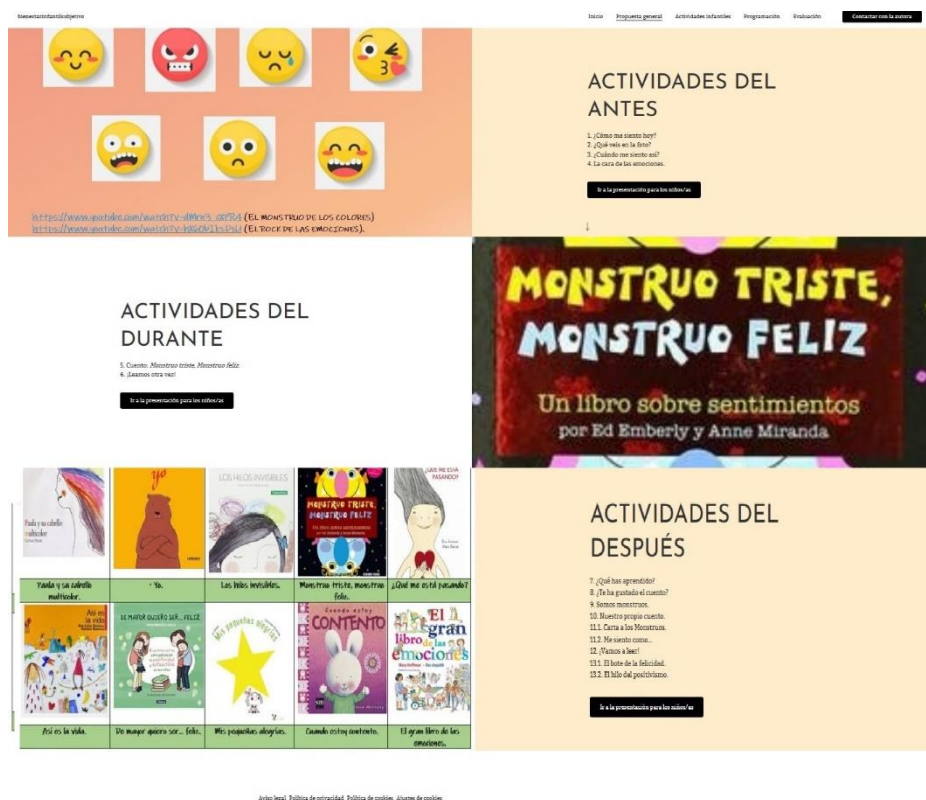


Figura 11. Interfaz de la actividades de antes, durante y después en la web.

Tabla 4. Resumen de la propuesta didáctica.

TAREA DIDÁCTICA (TÍTULO TÉCNICO)	TÍTULO PARA LOS NIÑOS /AS
Comprensión del álbum <i>MONSTRUO TRISTE, MONSTRUO FELIZ</i> .	<i>“Érase una vez...las emociones.”</i>
OBJETIVOS DIDÁCTICOS CURRICULARES INTEGRADOS DE LAS TRES ÁREAS	
<p>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</p> <ol style="list-style-type: none"> Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros. 	

4. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.

5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

Conocimiento del entorno.

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.

2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

Lenguajes: comunicación y representación.

1. Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

2. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.

4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

ACTIVIDADES / BREVE SECUENCIA DIDÁCTICA

(Secuencia de actividades diferenciada en los tres momentos - esquemas)

ANTES

Tipo- título	Consigna – breve descripción	Agrupamiento
1. Actividad de contextualización.	Para empezar, tres días antes de empezar con las actividades, se ambientará el aula poniendo emoticonos de emociones (las que aparecen en el cuento: felicidad,	Grupo grande.

<p><u>¿Cómo me siento hoy?</u></p>	<p>tristeza, enfado o enojo, preocupación, miedo, cariño y diversión). En esos tres días, al empezar la asamblea se les preguntará cómo se sienten ese día y que pongan su nombre debajo de la emoción. Posteriormente que expresen por qué se sienten así.</p> <p>A continuación, se pasará a cantar dos canciones sobre identificación de emociones, y donde también se tratan temas como la empatía y estrategias para usar ante emociones negativas:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=dMrn3_cXPR4 (El monstruo de los colores)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=hX60blksDsU (El rock de las emociones).</p>	
<p>2. Conocimientos previos y activación de esquemas.</p> <p><u>¿Qué veis en la foto?</u></p>	<p>Se realiza una asamblea en la que, en primer lugar, se enseñará la portada del libro en formato imagen (sin que se sepa que es un libro) y se preguntará qué ven en la foto, qué colores ven, por qué los monstruos no están juntos, qué les puede suceder, qué saben de la alegría, y de la tristeza. Además, les preguntamos también si saben qué es un cuento, es decir, si saben qué hay en uno, por ejemplo, personajes, dibujos, palabras, colores, etc. Por otro lado, solamente se les dice que los monstruos son personajes de un cuento que vamos a leer.</p> <p>Después se les preguntará si saben qué son las emociones, una vez se les explica, pueden decir si han estado alguna vez como los monstruos de la imagen y por qué.</p>	<p>Grupo grande.</p>
<p>3. Actividad de mediación - motivación.</p>	<p>Los niños y niñas se sentarán en mesas por pequeños grupos. Se les repartirán hojas y se les darán unas pequeñas instrucciones: dibujar situaciones en las que se hayan</p>	<p>Primero en grupos pequeños, y</p>

<u>¿Cuándo me siento así?</u>	sentido como los monstruos de la imagen. También pueden dibujar situaciones que representen otra emoción. Y posteriormente las explicarán oralmente.	posteriormente en grupo grande.
4. Preparación de la comprensión – interpretación del texto (vocabulario). <u>Las caras de las emociones.</u>	<p>En esta actividad, para trabajar el álbum se les presenta el título del libro y la portada. Se les hace preguntas como:</p> <p><i>¿Qué crees que le pasa al monstruo azul?</i></p> <p><i>¿Por qué es azul?</i></p> <p><i>¿Qué cosas creen que le hacen sentirse como se siente?, y de igual forma con el monstruo feliz.</i></p> <p>Para la segunda parte de la actividad se trabajará un vocabulario emocional, donde se trabajen las palabras o vocabulario del álbum, como pueden ser sinónimos de algunas emociones. Por otra parte, para trabajar las expresiones emocionales se usarán fotografías de niños y niñas mostrando esa emoción y los alumnos/as imitarán dicha expresión.</p>	Grupo grande
DURANTE		
5. Lectura del álbum con una técnica de animación. <u>Cuento: Monstruo triste, Monstruo feliz.</u>	Cuento en formato mural. A la vez que se cuenta el cuento se van pegando las imágenes siguiendo en orden la secuencia de los hechos del texto.	Grupo grande.
6. Actividad de comprensión compartida.	Contar por segunda vez el cuento haciendo pausas para explicar palabras, frases y expresiones que puede que no entiendan.	Grupo grande.

<u>¿Lo leemos otra vez?</u>	<p>Responder preguntas que surjan durante la lectura del texto. Lectura fragmentada y con interacción constante con los niños/as.</p> <p>Además, puede haber interacción para que sean ellos quienes pongan la imagen en la pared/pizarra.</p>	
DESPUÉS		
<p>7. Actividades de comprensión – interpretación.</p> <p><u>¿Qué has aprendido?</u></p>	<p>En una asamblea pondremos en común lo aprendido.</p> <p>Por una parte, estará la actividad de comprensión del álbum. Se les hará una serie de preguntas a los niños y niñas para saber si han comprendido el texto. Algunas preguntas son:</p> <p><i>¿Cuál es el título del cuento?</i></p> <p><i>¿Cuántos monstruos de colores o emociones aparecen en la historia?</i></p> <p><i>¿Qué cosas le gusta hacer al monstruo amarillo?, ¿Y al morado?</i></p> <p><i>¿Qué le pasaba al monstruo rojo cuando le salpicaban con el agua?, ¿Y al monstruo azul cuando perdió su globo azul?</i></p> <p>Posteriormente, se hará una actividad de interpretación o inferencias del álbum. En la misma asamblea se hablará sobre qué emociones aparecen, si algunas cosas que los monstruos sienten las han sentido alguna vez ellos y ellas, y pueden decir otras situaciones en las que se sientan como x monstruo que aparece a lo largo del texto.</p>	<p>Grupo grande.</p>
<p>8. Actividad de valoración.</p>	<p>Para la valoración de los niños y niñas sobre el álbum que se les ha contado se usarán los emoticonos de las emociones que se han usado para ambientar la clase. Los emoticonos de las emociones: felicidad, cariño y diversión, se tomarán como positivos, mientras que las emociones preocupado,</p>	<p>Individual.</p>

<u>¿Te ha gustado el cuento?</u>	triste, enojado y miedo se tendrán en cuenta como una valoración baja. A parte de mostrar el emoticono pueden justificar su valoración, pudiendo así expresar aquello que les ha gustado más y lo que les ha gustado menos.	
9. Actividad de animación divergente. <u>Somos monstruos</u>	El álbum cuenta con unas caretas añadidas donde los niños y niñas pueden ponerse detrás y simular ser el monstruo. La actividad consiste en que cada alumno/a tiene que hacer una careta propia, ya sea con las emociones que menciona el cuento o emociones que se hayan descrito a lo largo de las actividades del álbum.	Individual
10. Actividad de comparación de lenguajes. <u>Nuestro propio cuento.</u>	Con el uso de sus propias caretas, por grupos pequeños pensarán una situación ya sea con alguna emoción positiva o negativa (si es este el caso, se dará la solución) del cuento o que se haya dicho a lo largo de las actividades. Luego las tendrán que representar al resto del grupo. Debe ser una representación corta de una situación.	Primero grupo pequeño y posteriormente en grupo grande.
11. Actividades de expresión - creación asociadas al texto. 1. <u>Carta a los monstruos.</u> 2. <u>Me siento como...</u>	<ol style="list-style-type: none"> Para la primera parte de la sesión, con ayuda del docente, se escribirá una carta a los monstruos donde se les ofrecerá diferentes soluciones ante emociones negativas (tristeza, miedo, preocupación...) que aparecen a lo largo del álbum. En esta parte de la actividad, para tratar las emociones descritas en el álbum se hará una dinámica de estilo literario donde los niños y niñas tendrán que hacer comparaciones y metáforas. Por ejemplo, empieza el adulto diciendo: “<i>me sentía triste como...</i>”, o “<i>me sentía</i> 	<ol style="list-style-type: none"> Primero en grupos pequeños, y posteriormente en grupo grande. Primero en grupo grande y posteriormente de forma individual.

	<p><i>cariñoso como...”, “enfadado/a me pongo rojo como...”</i></p> <p>y los niños deben continuar la frase.</p> <p>Posteriormente se les pedirá que dibujen lo que han dicho, por ejemplo, si alguien ha dicho que cuando se enfada se pone rojo como un tomate, puede dibujarse como tomates, o dibujarse y pintarse rojo.</p>	
<p>12. Actividad de fomento de las bibliotecas y las TIC</p> <p><u><i>¡Vamos a leer!</i></u></p>	<p>En este apartado, para el rincón de la lectura, se tendrá un espacio en el aula (una estantería con cojines, por ejemplo, o un cajón corredizo para que lo llevemos a la biblioteca si queremos un día leer ahí). El préstamo de libros se realiza todos los días, además se llevará un registro de quién se lleva un álbum, qué álbum se lleva y se puede devolver hasta después de 3 días. El registro consistirá en un cartel cerca del rincón de la lectura para que sea visible para todos y todas. En el cartel se apunta el nombre del niño/a, el cuento que se lleva, el día que se lo lleva y el día que lo regresa, para que de esta forma todos los alumnos puedan tener la oportunidad de llevarse los álbumes a casa. Si un día hay un cuento de la biblioteca del centro que se quieran llevar, se puede hacer el mismo registro en el cartel del rincón de la lectura añadiendo que el álbum estaba en la biblioteca.</p> <p>Por otro lado, para incentivar y motivar a la lectura de álbumes, ya sea sobre emociones, o de cualquier otra temática de literatura infantil se pondrán estos dos cortos animados, que tienen dicho objetivo.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v= Bp1AZthZeo&t=29s</p> <p>(Los fantásticos libros voladores)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=f7ZFCSCtfuk (El increíble niño comelibros)</p>	Grupo grande

<p>13. Actividades de transversalidad</p> <p><u>El bote de la felicidad.</u></p> <p><u>Hilo del positivismo</u></p>	<p>Para seguir con la estela del álbum sobre los monstruos, se propone a los niños y niñas que todos los días escriban en un trozo de papel qué ha sido lo mejor que les ha pasado cada día (buena nota, una comida rica, conocer a alguien majo, hacer bien un ejercicio en clase, un halago de un compañero o profesor...), y luego metan el papel en el bote. Este bote se abrirá los viernes y se leerán los papeles en voz alta los mensajes positivos de todo lo que ha pasado a lo largo de la semana.</p> <p>Para la segunda actividad, lo que se quiere conseguir es que haya una mejor cohesión de grupo, favorecer el autoconcepto y trabajar actitudes positivas hacia los demás. Los niños y niñas se pondrán en círculo de forma que todos y todas se vean la cara, y con un hilo de lana, lo que se hará es ir pasándolo a una persona, pero antes de pasarlo hay que decir 2 cosas buenas o positivas del compañero/a que lo recibe. De esta manera se puede ayudar a que se adquiera actitudes de empatía, buena autoestima y aumentar los niveles de bienestar subjetivo de cada niño y niña.</p>	<p>Grupo grande.</p>
<p>PARRILLA DE OBSERVACIÓN</p>		
<p>FACTORES PARA SU EJECUCIÓN</p>		
<p>GESTIÓN DE LA CLASE</p>	<p>ESPACIOS</p> <p>(Rincón del aula, patio, etc.)</p>	
<p>En grupo grande se realizarán 12 actividades.</p> <p>En grupos pequeños (cuatro grupos de 5 niños/as y uno de 4) se realizarán 3 actividades.</p>	<p>Todas las actividades se realizarán en el aula.</p> <p>Aunque puede que la actividad de Comparación de lenguajes “Nuestro propio</p>	

De manera individual se realizarán 3 actividades.	cuento”, se realice en el aula multimedia. De ser así, se ambientaría el aula, poniendo una especie de escenario y cortinas para que haya un ambiente de teatro. Además, se les proporcionarán telas, disfraces y otros accesorios para su representación.
RECURSOS MATERIALES	RECURSOS PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Emoticonos de emociones. • Portada del libro impresa en una hoja. • Folios. • Pinturas. • Lápices. • Gomas. • Bolígrafos. • Sobres. • Folios de colores. • Cartulinas de diferentes colores. • Pegamento. • Rotuladores. • Platos desechables. • Rollos de papel higiénico. • Periódicos. • Revistas. • Limpiapipas. • Pinceles. • Elástico. • Palos de madera. • Bote de cristal transparente. • Hilo o lana. 	Tutora y alumnado. No son necesarios otros recursos personales.


<ul style="list-style-type: none"> • Palos de madera o cartón. • Material extra que necesiten para la representación (telas, accesorios...) 	
<p style="text-align: center;">DURACIÓN</p> <p style="text-align: center;">(Tiempo estimado para su realización = suma de todas las actividades)</p>	
<p>Teniendo en cuenta que algunas actividades se realizan varios días y otras durante todo el proyecto, el tiempo aproximado de la realización de todas las actividades es de 550 minutos. Así mismo, puede haber otros factores que alarguen o acorten la propuesta (número de actividades por semana, sesiones disponibles, etc.).</p>	

4.2.1.- Formulación de la propuesta didáctica: Proyecto didáctico (actividad una a una).

- *Actividades del antes.*

En este apartado se comenzará a analizar los conocimientos previos de los niños/as sobre las emociones. Además, con las actividades que se realizarán se intentará motivar y despertar su interés por conocer y aprender tanto de sus emociones como la de los demás. Por otro lado, se observará cómo intervienen y adquieren una noción respecto al bienestar subjetivo emocional.

ANTES

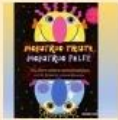


Actividad 1. ¿Cómo me siento hoy?

Para empezar la propuesta, se comienza con una actividad de identificación de emociones al inicio de cada día. Esto les servirá para saber cómo se sienten ellos y los demás. Se realizará con emoticonos que reflejen cada emoción. Además, para hacerlo más lúdico y divertido, se cantarán dos canciones relacionadas con las emociones.

[Ir a la actividad](#)

ANTES




Actividad 2. ¿Qué veis en la foto?

En asamblea, se presentará una imagen relacionada con el álbum ilustrado para realizarles una serie de cuestiones sobre lo que ven y lo que interpretan. Además, se hablará sobre el concepto de "emoción".

[Ir a la actividad](#)

ANTES




Actividad 3. ¿Cuándo me siento así?

En esta actividad se trabajará la memoria emocional, partiendo de la actividad anterior. En pequeños grupos, dibujarán situaciones en las que se hayan sentido como los personajes de la imagen presentada. Después lo explicarán a los demás. De esta manera, se comparten experiencias emocionales e incluso podrán sentirse identificados unos con otros.

[Ir a la actividad](#)

ANTES



Actividad 4. La cara de las emociones

En esta actividad se les muestra el título y la portada del álbum. Tratarán de deducir qué les pasa a los personajes que aparecen en la portada. Por otro lado, se trabajará vocabulario emocional con palabras que aparecen en el cuento para que lo puedan comprender mejor. Finalmente, se hará una actividad para identificar las expresiones faciales que corresponden a cada emoción.

[Ir a la actividad](#)

Figura 12. Imagen de la web con las actividades del antes.

Tabla 5. Actividad 1 (ver programación completa en el anexo VIII).

Actividad: 1 ¿Cómo me siento hoy?	
Consigna	Desarrollo de la actividad
Actividad de contextualización.	Para empezar, tres días antes de empezar con las actividades, se ambientará el aula poniendo emoticonos de emociones (las que aparecen en el cuento: felicidad, tristeza, enfado o enojo, preocupación, miedo, cariño y diversión). En esos tres días, al

	<p>empezar la asamblea se les preguntará cómo se sienten ese día y que pongan su nombre debajo de la emoción para que el resto del día los demás puedan saber cómo se siente cada niño/a. Posteriormente que expresen por qué se sienten así. A lo largo del día pueden cambiar su nombre a otra emoción ya que puede ocurrir que con el transcurso del tiempo el niño/a mejore, o no, su estado de ánimo</p> <p>A continuación, se pasará a cantar dos canciones sobre identificación de emociones, y donde también se tratan temas como la empatía y estrategias para usar ante emociones negativas:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=dMrn3_cXPR4 (El monstruo de los colores)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=hX60blksDsU (El rock de las emociones).</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande	<ul style="list-style-type: none"> Emoticonos con emociones (pueden ser las del álbum y algunas más) El nombre de cada niño/a. 	40 minutos (todos los días hasta final de propuesta)

Tabla 6. Actividad 2 (ver programación completa en el anexo VIII)

Actividad: 2 ¿Qué veis en la foto?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Conocimientos previos y activación de esquemas.	<p>Para conocer y tener presente los conocimientos previos de los niños/as se realiza una asamblea en la que, en primer lugar, se enseñará la portada del libro en formato imagen (sin que se sepa que es un libro) y se preguntará:</p> <p><i>¿Qué veis en la foto?</i></p> <p><i>¿Qué colores veis?</i></p> <p><i>¿Por qué los monstruos no están juntos?</i></p> <p><i>¿Qué les puede suceder?</i></p> <p><i>¿Qué sabéis de la alegría?</i></p> <p><i>¿Y de la tristeza?</i></p> <p>Además, se les pregunta también si saben qué es un cuento, es decir, si saben qué hay en uno, por ejemplo, personajes, dibujos, palabras, colores, etc. Por otro lado, solamente se les dice que los monstruos son personajes de un cuento que vamos a leer.</p> <p>Después se les preguntará si saben qué son las emociones, una vez se les explica, pueden decir si han estado alguna vez como los monstruos de la imagen y por qué.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande	<ul style="list-style-type: none"> Foto de la portada del álbum. 	40 minutos

Tabla 7. Actividad 3 (ver programación completa en el anexo VIII)

Actividad 3: ¿Cuándo me siento así?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividad de mediación - motivación.	<p>Para esta actividad, los niños y niñas se sentarán en mesas por pequeños grupos. Se le dará a cada uno un folio en blanco y se les darán una pequeña instrucción:</p> <p><i>“dibujar situaciones en las que se hayan sentido como los monstruos de la imagen”.</i></p> <p>No obstante, pueden dibujar situaciones que representen otra emoción que hayan sentido ya sea el mismo día o en otros momentos.</p> <p>Finalmente, cada niño/a explicará oralmente su dibujo, por qué han dibujado eso, qué le sucedió para que se sintiera así, qué hizo después.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Primero en grupos pequeños, y posteriormente en grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> • Folios. • Pinturas (pinturas de palo, rotuladores, ceras...). 	<p>En grupo pequeño 20 minutos.</p> <p>En grupo grande: 30 minutos.</p>

Tabla 8. Actividad 4 (ver programación completa en el anexo VIII).

Actividad 4: Las caras de las emociones.		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Preparación de la comprensión – interpretación del texto (vocabulario).	<p>En esta actividad, nos pondremos en asamblea para trabajar el álbum se les presenta el título del libro y la portada. Se les hace preguntas como:</p> <p><i>¿Qué crees que le pasa al monstruo azul?</i></p> <p><i>¿Por qué es azul?</i></p> <p><i>¿Qué cosas creen que le hacen sentirse como se siente?</i></p> <p><i>*y de igual forma con el monstruo feliz.</i></p> <p>Para la segunda parte de la actividad se tratará el vocabulario emocional, donde se trabajen las palabras o vocabulario del álbum, como pueden ser sinónimos de algunas emociones.</p> <p>Por otra parte, para trabajar las expresiones emocionales se usarán fotografías de niños y niñas mostrando esa emoción y los alumnos/as imitarán dicha expresión.</p> <p>Finalmente, para crear curiosidad, se pasará el libro por cada niño/a para que pueda ver la portada del libro.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> • Álbum: Monstruo triste, Monstruo feliz. • Fotos de niños/as con diferentes expresiones y/o emociones. 	45 minutos

- *Actividades del durante.*

En esta parte de la secuencia, se tratará el tema del bienestar subjetivo y se realizará una performance a partir de un álbum ilustrado “Monstruo triste, monstruo feliz” en forma de mural para que de esta forma ellos/as puedan interactuar con el cuento, vivenciarlo mejor y adquirir de una manera muy lúdica la identificación de las emociones y las situaciones que las produce.

DURANTE



Actividad 5. Cuento: *Monstruo triste, Monstruo feliz.*

Se realiza la performance del álbum ilustrado en forma de mural. El objetivo es motivar, despertar el interés de los niños y niñas, y que puedan interactuar con el álbum.

[Ir a la actividad](#)



Actividad 6. ¡Leamos otra vez!

Para que se haya una buena comprensión del álbum, se leerá una segunda vez, pero de forma pausada y fragmentada, pudiendo así los niños/as hacer preguntas y resolver dudas.

[Ir a la actividad](#)

Figura 13. Imagen de la web con las actividades del durante.

Tabla 9. Actividad 5 (ver programación completa en el anexo IX).

Actividad 5: Cuento: Monstruo triste, Monstruo feliz.	
Consigna	Desarrollo de la actividad
Lectura del álbum con una técnica de animación	<p>Presentación del cuento elegido en formato mural.</p> <p>Se les explicará que a la vez que se cuenta el cuento se van pegando las imágenes siguiendo en orden la secuencia de los hechos del texto.</p>

Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes de los monstruos y secuencias del álbum (ver anexo VIII). 	20 minutos

Tabla 10. Actividad 6 (ver programación completa en el anexo IX).


Actividad 6: ¿Lo leemos otra vez?	
Consigna	Desarrollo de la actividad
Actividad de comprensión compartida.	<p>Para que haya una mejor comprensión del álbum, se contará por segunda vez el cuento haciendo pausas para explicar palabras, frases y expresiones que puede que no entiendan.</p> <p>Así mismo, se responderán preguntas que surjan durante la lectura del texto haciendo pausas entre cada emoción que aparece y haciendo preguntas para saber si se han comprendido bien el texto.</p> <p>Se trata de una lectura fragmentada y con interacción constante con los niños/as, pudiendo éstos participar en la colocación de las imágenes en la pared o pizarrón.</p>

Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none">• Imágenes de los monstruos y secuencias del álbum (ver anexo X).	30 minutos

- *Actividades del después.*

En esta última parte, se pasará a reflexionar sobre lo que han visto y escuchado en la performance, sobre las diferentes emociones que tenemos día a día y sobre cómo solucionar aquellas que no nos hacen sentir bien. Además, se realizarán actividades de cohesión de grupo con el objetivo de mejorar el clima en el aula y de fomentar el positivismo.


DESPUÉS



Actividad 7. ¿Qué has aprendido?

En esta actividad se pondrá en común lo que los niños/as han aprendido tras la lectura o performance del libro. Se trabajará la comprensión mediante preguntas y posteriormente se hará la investigación de lo que han visto y escuchado del cuento.


[Ir a la actividad](#)



Actividad 8. ¿Le ha quedado el cuento?

En esta actividad los niños y niñas relatarán el libro que han leído el libro que se les ha contado, a través de un elemento lúdico relacionado con las emociones de los personajes del cuento.

[Ir a la actividad](#)




Actividad 9. Somos monstruos

Partamos a la parte más creativa de las actividades. Los niños/as crearán sus propias caras de emociones. Pueden ser como las de los personajes o como ellas/os prefieran. Además, pueden hacer caras de emociones que no aparecen en el cuento.

[Ir a la actividad](#)


DESPUÉS



Actividad 10. Nuestro propio cuento

Haciendo uso de las caras creadas por ellos/as mismos, harán una pequeña representación dramatizada en grupos pequeños. Se representará frente a todo la clase para poder apreciar las diferentes formas que tienen de representar una emoción.


[Ir a la actividad](#)



Actividad 11. Carta a los Monstruos. Me siento como...

En la primera parte de esta actividad, se escribirá una carta a los monstruos con el fin de ofrecerles una educación a aquellos que presentan emociones negativas. Posteriormente, se trabajarán algunas literaturas como monstruos y/o comparaciones.

[Ir a la actividad](#)




Actividad 12. Vamos a leer!

Se presentará la biblioteca de aula con los libros escogidos para trabajar la educación emocional. Además, se hará un control de préstamo de libros para que todos y todas puedan leer todos los libros. También se harán dos cosas con el fin de ordenar a la lectura.

[Ir a la actividad](#)

DESPUÉS



Actividad 13. El bote de la felicidad. El hilo del positivismo

Para finalizar esta semana, se proponen dos actividades para mejorar la cohesión de grupo y la convivencia, así como para trabajar la memoria positiva. Primeramente, se realizará una actividad en la que tendrán que escribir cosas positivas que les ha pasado a lo largo de la semana. Posteriormente la leerán o contarán. Por último, se realizará una actividad grupal en la que se irá pasando un "boto" diciendo cosas buenas de los demás.

[Ir a la actividad](#)

Figura 14. Imagen de la web con actividades del después.

Tabla 11. Actividad 7 (ver programación completa en el anexo XI).

Actividad 7: ¿Qué has aprendido?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividades de comprensión – interpretación.	<p>En una asamblea pondremos en común lo aprendido.</p> <p>Por una parte, estará la actividad de comprensión del álbum en donde se les hará una serie de preguntas a los niños y niñas para saber si han comprendido el texto. Algunas preguntas son:</p> <p><i>¿Cuál es el título del cuento?</i></p> <p><i>¿Cuántos monstruos de colores o emociones aparecen en la historia?</i></p> <p><i>¿Qué cosas le gusta hacer al monstruo amarillo?</i></p> <p><i>¿Y al morado?</i></p> <p><i>¿Qué le pasaba al monstruo rojo cuando le salpicaban con el agua?</i></p> <p><i>¿Y al monstruo azul cuando perdió su globo azul?</i></p> <p><i>¿Qué le preocupaba al monstruo naranja?</i></p> <p>Posteriormente, se hará una actividad de interpretación o inferencias del álbum. En la misma asamblea se hablará sobre qué emociones aparecen, si algunas cosas que los monstruos sienten las han sentido alguna vez ellos y ellas.</p> <p>Además, pueden decir otras situaciones en las que se sientan como X monstruo que aparece a lo largo del texto.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración

Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes del cuento: Monstruo triste, monstruo feliz. 	30 minutos
---------------	---	------------

Tabla 12. Actividad 8 (ver programación completa en el anexo X).

Actividad 8: ¿Te ha gustado el cuento?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividad de valoración.	<p>Para la valoración de los niños y niñas sobre el álbum que se les ha contado se usarán los emoticonos de las emociones que se han usado para ambientar la clase.</p> <p>Los emoticonos de las emociones: felicidad, cariño y diversión, se tomarán como positivos, mientras que las emociones preocupado, triste, enojado y miedo se tendrán en cuenta como una valoración baja.</p> <p>Por otra parte, además de mostrar el emoticono pueden justificar su valoración, pudiendo así expresar aquello que les ha gustado más y lo que les ha gustado menos.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Individual	<ul style="list-style-type: none"> Emoticonos de las emociones. 	Después de la lectura del álbum (10 minutos)

Tabla 13. Actividad 9 (ver programación completa en el anexo XI).

Actividad 9: Somos Monstruos.		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividad de animación divergente.	<p>Para esta actividad nos apoyamos en el álbum. Este cuenta con unas caretas añadidas donde los niños y niñas pueden ponerse detrás y simular se el monstruo.</p> <p>La actividad consiste en que cada alumno/a tiene que hacer una careta propia, ya sea con las emociones que menciona el cuento o emociones que se hayan descrito a lo largo de las actividades del álbum.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Folios de colores. • cartulinas de diferentes colores • Pegamento • Rotuladores • Platos desechables • Rollos de papel higiénico. • Periódicos • Revistas • Limpiapipas • Pinturas • Pinceles • Elástico 	45 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • Palos de madera o cartón • Lápices • Diversidad de materiales. 	
--	--	--

Tabla 14. Actividad 10 (ver programación completa en el anexo XI).

Actividad 10: Nuestro propio cuento.			
Consigna		Desarrollo de la actividad	
Actividad de comparación de lenguajes.		<p>Con el uso de sus propias caretas, por grupos pequeños pensarán una situación ya sea con alguna emoción positiva o negativa (si es este el caso, se dará la solución) del cuento o que se haya dicho a lo largo de las actividades.</p> <p>Posteriormente, la tendrán que representar al resto del grupo a modo de teatrillo. Debe ser una representación corta de una situación.</p>	
Organización del aula - agrupamiento		Materiales necesarios	Duración
Primero grupo pequeño y posteriormente en grupo grande.		<ul style="list-style-type: none"> • Careta antes elaborada. • Material extra que necesiten para la representación. • Atrezo • Telas, disfraces, accesorios... 	<p>Grupo pequeño 20 minutos.</p> <p>Grupo grande 40 minutos.</p> <p>60 minutos en total.</p>

Tabla 15. Actividad 11 (ver programación completa en el anexo XI).

Actividad 11. 1. Carta a los monstruos. 2. Me siento como...			
Consigna	Desarrollo de la actividad		
Actividades de expresión - creación asociadas al texto.	<p>1. Para la primera parte de la sesión, con ayuda del docente, se escribirá una carta a los monstruos donde se les ofrecerá diferentes soluciones ante emociones negativas (tristeza, miedo, preocupación...) que aparecen a lo largo del álbum.</p> <p>2. En la segunda parte de la actividad, para tratar las emociones descritas en el álbum se hará una dinámica de estilo literario donde los niños y niñas tendrán que hacer comparaciones y metáforas. Por ejemplo, empieza el adulto diciendo: “me sentía triste como...”, o “me sentía cariñoso como...”, “enfadado/a me pongo rojo como...” y los niños deben continuar la frase.</p> <p>Posteriormente se les pedirá que dibujen lo que han dicho, por ejemplo, si alguien ha dicho que cuando se enfada se pone rojo como un tomate, puede dibujarse como tomates, o dibujarse y pintarse rojo.</p>		
Organización del aula - agrupamiento		Materiales necesarios	Duración
1. Primero en grupos pequeños, y posteriormente en grupo grande. 2. Primero en grupo grande y posteriormente de forma individual.		<ul style="list-style-type: none"> • Folios. • Sobre. • Bolígrafos/ lapices. • Pinturas de colores 	60 minutos

Tabla 16. Actividad 12 (ver programación completa en el anexo XI).

Actividad 12: ¡Vamos a leer!	
Consigna	Desarrollo de la actividad
Actividad de fomento de las bibliotecas y las TIC.	<p>En este apartado, para el rincón de la lectura, se tendrá un espacio en el aula (una estantería con cojines, por ejemplo, o un cajón corredizo para que lo llevemos a la biblioteca si queremos un día leer ahí).</p> <p>El préstamo de libros se realiza todos los días, además se llevará un registro de quién se lleva un álbum, qué álbum se lleva y se puede devolver hasta después de 3 días. El registro consistirá en un cartel cerca del rincón de la lectura para que sea visible para todos y todas. En el cartel se apunta el nombre del niño/a, el cuento que se lleva, el día que se lo lleva y el día que lo regresa, para que de esta forma todos los alumnos puedan tener la oportunidad de llevarse los álbumes a casa. Si un día hay un cuento de la biblioteca del centro que se quieran llevar, se puede hacer el mismo registro en el cartel del rincón de la lectura añadiendo que el álbum estaba en la biblioteca.</p> <p>Por otro lado, para incentivar y motivar a la lectura de álbumes, ya sea sobre emociones, o de cualquier otra temática de literatura infantil se pondrán estos dos cortos animados, que tienen dicho objetivo.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Bp1AZthZeo&t=29s (Los fantásticos libros voladores).</p>

	https://www.youtube.com/watch?v=f7ZFCSCtfuk (El increíble niño comelibros).	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartel de registro de préstamos de libros (ver anexo XII). • Biblioteca de aula (ver anexo XIII). 	Préstamo de 3 días.



Figura 15. Imagen de los álbumes de la biblioteca de aula.

Tabla 17. Actividad 13 (ver programación completa en el anexo XI).

Actividad 13: 1. El bote de la felicidad. 2. Hilo del positivismo.	
Consigna	Desarrollo de la actividad
Actividades de Transversalidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para seguir con la estela del álbum sobre los monstruos, se propone a los niños y niñas que todos los días escriban en un trozo de papel qué ha sido lo mejor que les ha pasado cada día (buena nota, una comida rica, conocer a alguien majo, hacer bien un ejercicio en clase, un halago de un compañero o profesor...), y luego metan el papel en el bote. Este bote se abrirá los viernes y se leerán los papeles en voz alta los mensajes positivos de todo lo que ha pasado a lo largo de la semana. Los niños/as meterán su papel en cualquier momento del día. 2. Para la segunda actividad, los niños y niñas se pondrán en círculo de forma que todos y todas se vean la cara, y con un hilo de lana, lo que se hará es ir pasándolo a una persona, pero antes de pasarlo hay que decir 2 cosas buenas o positivas del compañero/a que lo recibe. De esta manera se puede ayudar a que se adquiera actitudes de empatía, buena autoestima y aumentar los niveles de bienestar subjetivo de cada niño y niña.

Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande	<ul style="list-style-type: none"> • Bote de cristal transparente. • Trozos de papel. • Lápiz. • Hilo/Lana 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 30 minutos (cada viernes). 2. 30 minutos.

4.2.2.- Diseño de las herramientas de valoración y evaluación.

Tras la realización de la propuesta, pasamos a diseñar unas herramientas que nos permitan conocer la valoración de las actividades por parte de otros docentes y de los niños y niñas (ver anexo XIV). También, se ha elaborado una evaluación tanto de aspectos generales como de aspectos centrados en el bienestar subjetivo emocional (ver anexo XV).

Además, se ha diseñado un cuaderno de aula donde se registrará y organizará la información recogida durante las actividades. Así mismo, se ha creado una plantilla de valoración para los niños y niñas, la cual está relacionada con la temática del álbum infantil trabajado. Por otra parte, los docentes que realicen esta propuesta tienen la posibilidad de responder preguntas abiertas con el fin de mejorar la propuesta.

VALORACIÓN Y EVALUACIÓN





STADO
ME HA GUSTADO POCO
NO ME HA GUSTADO

Valoración de los niños/as

Señalaremos primero que los niños y niñas realizan una valoración de las actividades que se han realizado en la propuesta, puntualizando que quien lo hace es la persona misma que opina y, de esta manera, juzgan:

Se el sistema de valoración de los niños

Valoración de los niños/as	1	2	3	4
¿Se han realizado las actividades propuestas?				
¿Se han realizado las actividades propuestas de la manera adecuada?				
¿Se han realizado las actividades propuestas de la manera adecuada?				
¿Se han realizado las actividades propuestas de la manera adecuada?				
¿Se han realizado las actividades propuestas de la manera adecuada?				
¿Se han realizado las actividades propuestas de la manera adecuada?				
¿Se han realizado las actividades propuestas de la manera adecuada?				

Evaluación de la comprensión de los niños/as

Posteriormente, se plantea una evaluación de los niños y niñas para observar si han comprendido una serie de objetivos generados de la propuesta en torno a la comprensión y la comprensión de temas similares.

Se el sistema de evaluación

¿Se han comprendido los temas similares?				
¿Se han comprendido los temas similares?				
¿Se han comprendido los temas similares?				
¿Se han comprendido los temas similares?				
¿Se han comprendido los temas similares?				
¿Se han comprendido los temas similares?				
¿Se han comprendido los temas similares?				
¿Se han comprendido los temas similares?				

Valoración de los docentes de E.E.

Al haber preparado esta propuesta en línea, se pretende que los docentes de Educación Infantil puedan pensar en proyectos.

Se el sistema de valoración para los docentes

Evaluación del bienestar infantil subjetivo

Tras la realización de la propuesta, se plantea una evaluación en torno al bienestar infantil subjetivo y los objetivos relacionados con ella.

Se el sistema de evaluación

Figura 16. Imagen de la web con las valoraciones y evaluación.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Este trabajo tenía como objetivo principal conseguir una gestión adecuada de las emociones para obtener un buen bienestar subjetivo emocional usando las posibilidades de la Literatura infantil como herramienta. Se planteaba, por tanto, una combinación entre la educación emocional y la educación literaria. Por ello, una vez realizada la investigación, se ha podido confirmar que la educación emocional es un componente muy importante en la educación ya que, gracias a ella, se pueden desarrollar competencias claves, entre ellas el bienestar subjetivo.

Los objetivos generales que se querían conseguir con este trabajo estaban relacionados con las demás competencias emocionales, puesto que se trabaja al menos un aspecto de cada una de ellas: la autoestima, desarrollar actitudes positivas, el respeto, las habilidades sociales y la identificación y reconocimiento de las propias emociones y las de los demás. Se han trabajado todos estos aspectos sin perder la esencia principal del tema, que era y es el desarrollo del bienestar subjetivo suscitando experiencias positivas.

Considero que se ha alcanzado la mayoría de los objetivos, a pesar de la presente situación sanitaria, que ha mediatizado buena parte del trabajo. La intención principal era crear una intervención didáctica en la que se realizara una secuencia de actividades que tuviera como fin trabajar y desarrollar el bienestar subjetivo emocional. Debido al estado de alarma, esto no se ha podido llevar a cabo como se había previsto, por lo que se ha creado una propuesta en línea para que así otros docentes puedan abordar el tema del bienestar subjetivo y realizar las actividades en el aula.

Por otra parte, al principio del trabajo, se planteaban dos preguntas de investigación principales. La imposibilidad de trabajar presencialmente en las aulas ha provocado que no hayan podido ser completamente respondidas y resueltas.

La primera pregunta, en torno a cómo es y cómo se puede medir el bienestar subjetivo infantil en un aula real, se ha podido responder casi por completo. Además de profundizar en las investigaciones de los autores mencionados en el marco teórico dedicado al bienestar subjetivo, se ha podido realizar una pequeña investigación en el aula. Con la ayuda de las entrevistas a las tutoras del aula y con la observación directa,

se pudo recoger información de cada niño/a en torno a aspectos vinculados a cómo se relacionan, a su autoestima, a la implicación de la familia en su escolarización, a cómo gestionan sus emociones y a aspectos afectivos.

Fundamentándome en lo anterior, el bienestar subjetivo se puede medir mediante una serie de escalas, cada una para un aspecto diferente (satisfacción con la vida, satisfacción con la vida para estudiantes, índice de bienestar personal de escolares, índice de vulnerabilidad de estudiantes, entre otras). Así, en el aula real se tuvieron en cuenta dos escalas para analizar ciertos aspectos relacionados con el bienestar. Esas escalas son la de Satisfacción con la vida para estudiantes creada por Huebner y el índice realizado por Rees, Goswami y Bradshaw en el que se tiene en cuenta unos dominios que son la familia, amistades, salud, apariencia, uso del tiempo, futuro, hogar, dinero, escuela, las elecciones y ser escuchado/a. Los ítems fueron modificados y adaptados, puesto que estas escalas se realizan en niños y niñas entrados en la adolescencia. Los resultados fueron bastante claros, puesto que se pudo “diagnosticar” y obtener qué sujetos presentan un nivel de bienestar bajo y en los que se tenía que intervenir.

En cuanto a las competencias emocionales, es muy importante trabajarlas desde edades tempranas para que los niños y niñas aprendan a gestionar y entender las emociones. De esta manera interaccionan mejor con el entorno que les rodea y, sobre todo, mantienen relaciones sociales idóneas. En el aula real, la gran mayoría tienen relaciones sociales adecuadas, porque se trabajan diariamente las emociones y los conflictos que puedan suceder a lo largo del día. Además, gracias a las entrevistas a las tutoras, los resultados fueron bastante buenos en torno a si los niños/as se relacionaban adecuadamente y si tenían empatía.

La segunda pregunta versaba sobre si la Literatura infantil es una herramienta didáctica eficaz para trabajar el bienestar subjetivo infantil. Además, queríamos comprobar la hipótesis de si un trabajo sistemático con los libros infantiles puede promover el positivismo, el sentirse bien con uno mismo y con la vida que se lleva, así como ayudar a los demás a conseguir su propio bienestar emocional. La respuesta a la pregunta y la confirmación de la hipótesis solamente son parciales, puesto que me faltarían datos del

efecto en niños y niñas reales de la propuesta didáctica y de la lectura de los álbumes seleccionados para la biblioteca de aula.

Sí se puede afirmar que la Literatura infantil permite abordar cualquier tema emocional, en este caso el bienestar subjetivo emocional. Con el uso de un álbum ilustrado se pueden trabajar muchos aspectos a partir de las historias que se tratan. Gracias a esto, el alumnado puede sentirse identificado con los personajes y/o las situaciones o hechos que ocurren en el álbum, poniendo en práctica el desarrollo de la imaginación y la creatividad, las cuales tienen una función muy importante a la hora de trabajar con un cuento. Es una pena no haber podido comprobar la eficacia de las estrategias didácticas diseñadas en las que se combinaba la Educación emocional y la Educación literaria. Por esta razón, a falta de esos datos que evaluaran la evolución de los niños y niñas después de la intervención y de la lectura de los álbumes, la Literatura infantil puede considerarse una herramienta eficaz para trabajar el bienestar subjetivo emocional al menos como diseño integrador de la propuesta. Con ella se pueden promover el positivismo, la autoestima y sentirse bien con la vida que se tiene. Debido a que no se ha podido poner en práctica esta propuesta, no se ha intervenido ni con el grupo en conjunto, que presentaba un buen nivel de bienestar, ni, sobre todo, en aquellos sujetos con más problemas que se habían identificado en la fase de diagnóstico.

Así mismo, debido a que no se ha podido llevar a la práctica la intervención didáctica, como alternativa se ha propuesto en formato online. De esta manera, otros docentes podrán llevarla a cabo y ofrecerme sugerencias y una valoración detallada sobre si ha funcionado o no, si han realizado toda la propuesta o solo una parte, dónde han encontrado más dificultades, etc. Aunque nunca había creado una propuesta online, me ha parecido que es una herramienta con muchas posibilidades, porque se pueden dar a conocer distintos proyectos y compartir así herramientas y estrategias para que puedan ser usadas en pro de mejorar de forma integral la educación.

Con la realización de este trabajo final, he puesto en práctica habilidades y conocimientos que he obtenido a lo largo de la carrera, pero de igual forma he adquirido otros aprendizajes que me han ayudado a realizar esta propuesta como son, por ejemplo, aprender el concepto de bienestar subjetivo, ya que para mí era un tema que

no conocía, y también a llevar un seguimiento del proceso educativo de cada sujeto. Por otro lado, he aprendido habilidades necesarias para promover un clima que posibilite o favorezca el aprendizaje y la convivencia. Además, realizar esta propuesta me ha servido para ver de primera mano lo que es programar actividades teniendo un objetivo claro con cada una de ellas. Del mismo modo, he adquirido otras nociones como son el uso de herramientas para la obtención de datos por medio de las entrevistas a las tutoras y la observación directa de cada sujeto. También, he aprendido a organizar y analizar la información que he obtenido para poder conocer los aspectos en los que debía trabajar con más intensidad.

Me ha parecido muy interesante trabajar el bienestar subjetivo emocional partiendo de un álbum infantil ilustrado, porque es una manera lúdica y placentera de que los niños y niñas aprendan educación emocional y no vean las actividades como algo que tienen la obligación de aprender. Huir de las dinámicas tradicionales, es decir, de estar sentados siempre haciendo fichas, por ejemplo, es algo que se consigue con estos planteamientos.

Para finalizar, me gustaría comentar que, a pesar de que no hay casi estudios realizados sobre el bienestar subjetivo en la etapa 0-6, o tests validados que se puedan realizar a esas edades, me parece un tema muy relevante. Considero que, a pesar de ser niños y niñas muy pequeños, también forman parte de esta sociedad y, a su manera, merecen ser escuchados y que sus necesidades sean cumplidas para poder trabajar desde la infancia aspectos como el bienestar subjetivo.

REFERENCIAS

- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirpolú, D., Gaudlitz, L., & Oyanedel, J. C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10-12 años). *Universitas Psychologica*, 14(1), 29-42. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.ppeb>
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirpolú, D., García, C., Reyes, F., & Gaudlitz, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(2), 383-392.
- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, 227-244.
- Anand, P. (2016). Happiness, well-being and human development: The case for subjective measures.
- Andrés, R. (2016). El afecto, las emociones y la enseñanza de literatura. *Revista de Teoría de la literatura y Literatura Comparada* (15).
- Applebee, Arthur (1978): *The Child's Concept of Story*, Chicago – London, University of Chicago Press.
- Baena, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): MAD.
- Banerjee R, McLaughlin C, Cotney J, Roberts L, Peereboom C. (2016). Promoting emotional health, well-being and resilience in primary schools. Public Policy Institute for Wales: University of Sussex.
- Benninger, E., & Savahl, S. (2017). A systematic review of children's construction of the self: implications for children's subjective well-being. *Child Indicators Research*, 10(2), 545-569.

-
- Bermúdez, S. (2010). Las emociones y la teoría literaria: Un encuentro enriquecedor para la comprensión del texto literario. En - claves del pensamiento, 4 (8), 147-167.
- Berrocal, P. F., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 19(3), 63-93.
- Bettelheim, B. (1988). Psicoanálisis de los cuentos de hadas (S. Furió, trad.). Barcelona: Crítica.
- Bigas, M. y Correig, M. (Eds.). (2000): Didáctica de la lengua en educación infantil. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., & Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. Papeles del Psicólogo, 2017, vol. 38, num. 1, p. 58-65.)
- Bisquerra R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower).
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.
- Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional.
- Bock, Z. (2016). Multimodality, creativity and children's meaning-making: Drawings, writings, imaginings. Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, 49(1), 1-21.
- Boix, C. (2007). Educar para ser feliz. Una propuesta de educación emocional. Barcelona: Ceac.

-
- Borda, M. I. (2005). Sobre la animación a la lectura de libros literarios. En: Abril Villalba, M. (coord.) *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil*. Claves, pp. 117-147. Málaga: Aljibe.
- Braza Lloret, P; Sánchez-Sandoval, Y; y R Carreras de Alba, R. (2018). El desarrollo socio emocional en Educación Infantil. En C. y. Martín Bravo, *Psicología Evolutiva en Educación Infantil y Primaria* (págs. 157-174). Madrid: Pirámide. Recuperado el 27 de enero del 2020.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Casas F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575.
- Casas, F. (2015). Bienestar material y bienestar subjetivo. *Educo*. El bien estar, una conversación actual de la humanidad, 18-34.
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.)
- Cassany, D., Luna. M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castilla-Peón, M. (2014). Bienestar infantil: ¿es posible medirlo?. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 71(1), 61-64. Recuperado en 28 de febrero de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462014000100010&lng=es&tlng=pt
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero/Universidad de Deusto.
- Charon, R. (2017). *The principles and practice of narrative medicine*. Oxford University Press.
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia, 3.

-
- Colomer, T. (2005): Las funciones de la Literatura Infantil y el contexto actual. in: Abril Villalba, M. (coord.). *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves*. Málaga: Aljibe, 25-47.
- Colomer, T. (2006). La educación sentimental en los álbumes infantiles actuales. *Casa da Leitura*, 6. [Actas del 6º Encontro nacional (4º Internacional) de Investigaçao em Leitura, Literatura Infantil e Ilustrasçao, Braga: Universidade do Minho, octubre de 2006].
- Colomer, T. (2006). La educación sentimental en los álbumes infantiles actuales. *Casa da Leitura*, 6. [Actas del 6º Encontro nacional (4º Internacional) de Investigaçao em Leitura, Literatura Infantil e Ilustrasçao, Braga: Universidade do Minho, octubre de 2006].
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- De Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores.
- Delgado, J. M., & Mora, F. (1998). *Emoción y motivación. Sistema límbico. Manual de Neurociencias*. Madrid: Sintesis.
- Díaz, C., Rodríguez, J. y Rodríguez, R. (2018). Bienestar subjetivo, estrategias cognitivo-afectivas y familia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 179-188.
- Díaz, J. (2014). La subjetividad en el enfoque del desarrollo: calidad de vida, bienestar subjetivo y capacidades. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 9(30), 35-48.
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2015). The characteristics of children's subjective well-being. *Social indicators research*, 126(2), 555-569.
- Eagleton, T. (2016). *Una introducción a la teoría literaria*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

-
- Eryilmaz, A. (2014). Strategies adopted by Turkish adults for increasing happiness in daily life. *Mental Health, Religion & Culture*, 17(7), 680-689.
- Eryilmaz, A., & Sapsağlam, Ö. (2018). Development of subjective well-being increasing strategies scale for children (1-5 ages) their mothers use. *Journal of Education and Training Studies*, 6(6), 77-83.
- Fragoso-Luzuriaga, Rocío. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. Recuperado en 29 de enero de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&tlng=es
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, 5(8), 105-128.
- García Fernández-Abascal, E., & Chóliz Montañés, M (2001). Expresión facial de la emoción.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.)
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Editorial Kairós. SA.
- Goleman, D. (2003). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Gomes-Franco, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 48-58.
- Greenberg, L. S. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Gutierrez E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español*

-
- como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones.
- Guzmán, B., & Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de investigación*, (58), 177-202.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- Harris, P. L. (2000). *Understanding children's worlds. The work of the imagination*. Blackwell Publishing.
- Hogan, Patrick Colm. *Affective Narratology: The Emotional Structure of Stories*, UNP - Nebraska, 2011. ProQuest Ebook
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. *Handbook of child well-being*, 2, 797-819.
- Jiménez Pérez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectoras. *Lenguaje y textos*, (41), 19-26.
- Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (2008). Emotions, music, and literature. in *Handbook of emotions*, 102-113.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (Vol. 28). Madrid: Ediciones Morata.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Londres: Oxford University Press on Demand.
- Keen, S. (2011). Narrative and the emotions. *Poetics Today*, 32(1).
- Kuciapiński, M. J. (2014). The therapeutic and educational properties of fairytale therapy in the early stages of children's development. *Pedagogika Rodziny*, 4(2), 77-93.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

-
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412–426.
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), 27-38).
- Madrigal, M. (2007). Inteligencias múltiples: Un nuevo paradigma. *Medicina Legal de Costa Rica*, 24(2), 81-98).
- Margallo, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación, in Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (Coords.): *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, 167-187.
- Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.
- Martín Vegas, R.A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. Volumen 1: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Märtin, D. (2000). EQ. Qué es inteligencia emocional: Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida (No. 9). Edaf.
- Martínez, L. (2013). El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora. *Cuadernos de Estudios Manchegos*, 38, 207 - 221.
- Martínez-Hita, M. (2017). Educación emocional. El cuento como herramienta para su desarrollo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (370), 18-22.
- Martín-Piñol, C., Portela-Fontán, A., Gustems-Carnicer, J., y Calderón-Garrido, D. (2017). Arte y educación emocional: una propuesta en la formación inicial de maestros. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 6-20.
- Mata Anaya, J. (2009). 10 ideas clave. Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable (Vol. 9). Grao.
- Mayoral, M.S. (2009). La biblioteca en el aula de educación infantil: La magia de los libros, *Innovación y experiencias educativas*, 16. Recuperado de:

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MANUELA_SANCHEZ_2.pdf

- Méndez Anchía, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Educación*, 30 (1), 141-155.
- Mendoza Fillola, A. (2008). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [(2004), Málaga, Ediciones Aljibe].
- Mendoza Fillola, A. (2010). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Universidad Barcelona.
- Miguel M^a. (2015). Educar las emociones en el 2º ciclo de Educación Infantil: Propuesta de programa.
- Mincic, M. S. (2009). Dialogic reading with emotion-laden storybooks: Intervention methods to enhance children's emergent literacy and social-emotional skills (Doctoral dissertation). Fairfax, George Mason University.
- Monforte Maresma, M., & Ceballos Viro, I. (2014). Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3-4 años. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2014, vol. 26 329-360
- Murillo, F. (2011). Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial. Curso.
- Muslera, M. (2016). Educación emocional en niños de 3 a 6 años. (Trabajo Final de Grado). Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Olaziregi M. J. y Otaegi, L. (2011): Teoría de la literatura, in Ruiz Bikandi, U. (Coord.). *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó, 103-127.
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J. & Mella, C. (2015). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 313-327.

-
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., Varela, J., & Torres, J. (2014). ¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las niñas y niños chilenos? Resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil. Santiago de Chile: LOM.
- Oyewo, D. B. (2009). Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de E/LE.
- Palacios, Y. (2010). Educación emocional y creatividad en la I y II etapa de Educación Básica. *Revista de investigación*, (71).
- Pascual, C., & Castro, L. D. (2014). ¡Es que no me lo habías preguntado antes! Lo que los niños y niñas dicen: la dimensión subjetiva del bienestar infantil. Barcelona: Educo.
- Perdomo López, C. A. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria.
- Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 2019, vol. 10, num. 24, p. 23-44.
- Pérez Guzmán, J. (2014). ¿Para qué leer?: Acercamientos a los sentidos de la literatura en la escuela. *Revista Senderos Pedagógicos* (5), 71-83.
- Pérez-Escoda, Nuria, Rafael Bisquerra y Soldevilla Filella (2010), "Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos", en REOP, vol. 21, núm. 2, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 367-379, disponible en <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Perez%20Escoda%20-%20Bisquerra.pdf> [consulta: 28 enero 2020]
- Pérez-González, J. C., & Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (342), 32-35.
- Pozueta, F. (2001). Daniel Goleman: La inteligencia emocional en la práctica.
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J. F., & Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 21-30.

-
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13.
- Rees, G., Goswami, H., & Bradshaw, J. (2010). Developing an index of children's subjective well-being in England.
- Ripoll, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 107-122. Recuperado de http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/43/pdf_14
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2015). Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes. Madrid: EOS.
- Riquelme, E., & Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226-239.
- Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 269-277.
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., & Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil. *Cultura y educación*, 25(3), 375-388.
- Rueda, R. (2015). Bibliotecas escolares. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 156-171.

-
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410.
- Sequera, M. (2014). Investigación acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual. *Revista Arjé*, 223-229.
- Shiro, Martha (2011): El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Soldevila, A. (2009). Emociónate. Programa de educación emocional. Pirámide. Madrid.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó/ICE de la Universitat de Barcelona.
- Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- Vallejo, R., y de Franco, M. F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7 (4), 117-133.
- Velasco Maillo, H. & Díaz de Rada, Á. (2006). La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Trotta.
- Von Franz, M. L. (1990). Símbolos de redención en los cuentos de hadas. Barcelona: Luciérnaga.
- Zayas, F. (2012). 10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas. Barcelona: Graó.

ANEXOS

Anexo I: Ficha de tutorías afectivas.

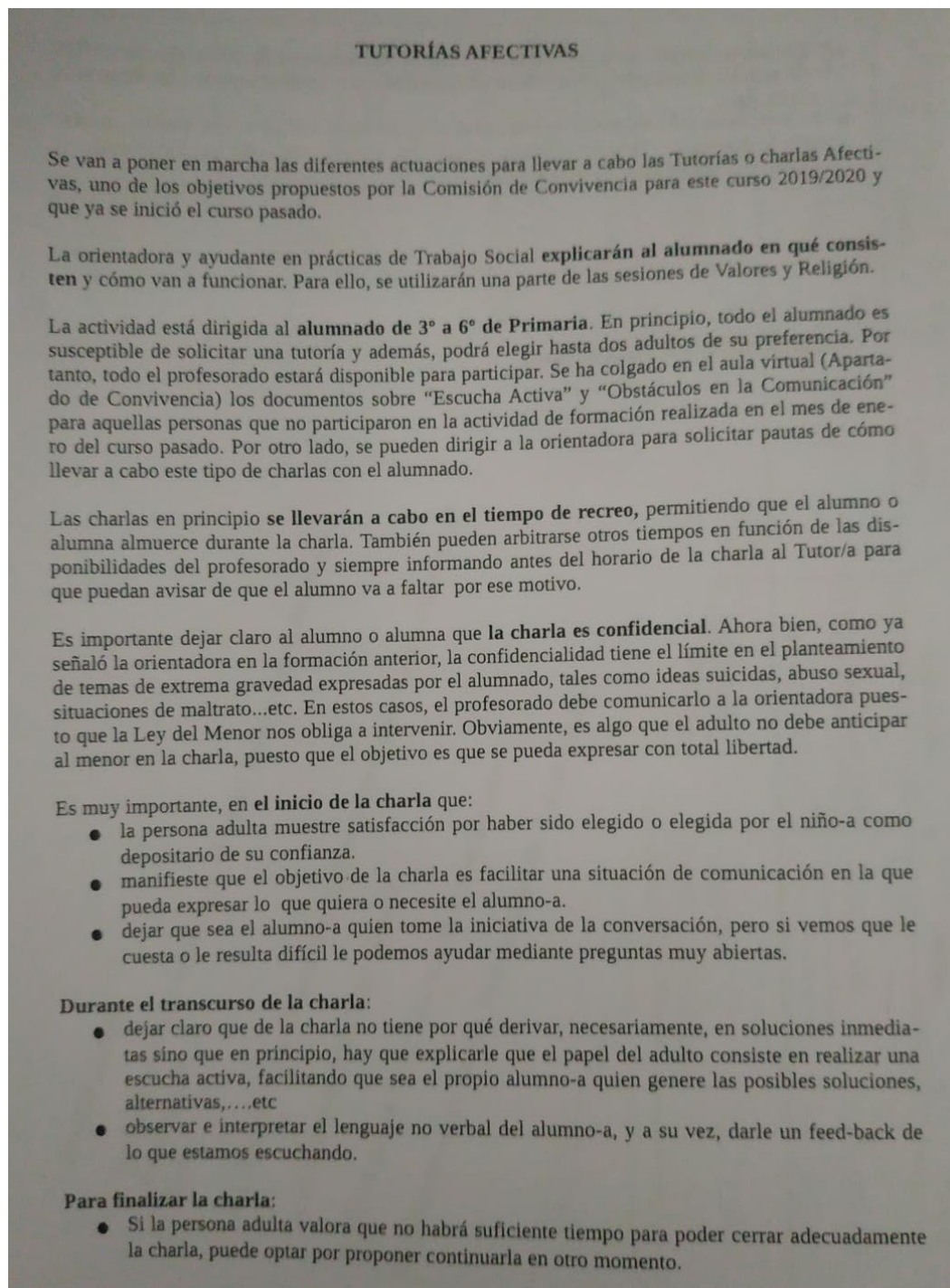


Figura 17. Ficha explicación de tutorías afectivas.

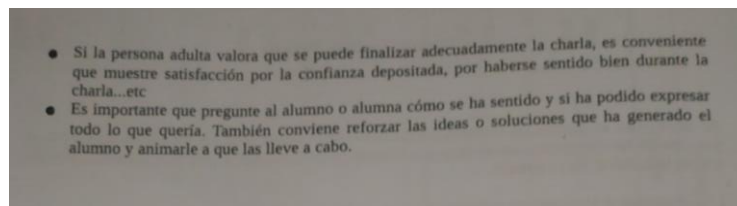


Figura 18. Continuación de ficha explicación de tutorías afectivas.

Nombre:

PROFESORADO

1. ¿Cómo definirías lo que te ha contado? (miedo, alegría desahogo preocupación,...)
Tema:
2. ¿El/la alumno/a ha generado autónomamente soluciones o alternativas?
3. ¿Crees que la charla le ha servido?
4. ¿Crees que se ha contado lo que se quería contar?
5. ¿La conversación ha sido fluida o ha tenido que ser guiada?

Figura 19. Valoración del docente sobre la tutoría afectiva.

Nombre:

ALUMNADO

1. ¿Te ha gustado la charla?
2. ¿Te ha servido la charla? ¿Has encontrado soluciones?
3. ¿Volverías a pedir otra charla?
4. ¿Has estado cómodo/a?
5. ¿Te has sentido escuchado/a?
6. ¿Has contado todo lo que querías contar?

Figura 20. Valoración del alumno sobre la tutoría.

Anexo II. Perfiles de los sujetos.

Tabla 18. Descripción general de los perfiles de los sujetos.

Sujeto 1	Se muestra como un niño tímido, se relaciona con los demás de manera cordial, suele participar en clase esporádicamente.
Sujeto 2	Es un niño muy activo, frecuentemente molesta a los demás, les pega y les hace llorar. No le gusta realizar actividades que supongan actividad cognitiva, solo lo hace si un adulto está con él y le insiste mucho. En la clase siempre hace lo que quiere y a pesar de que las tutoras le pongan límites, algunas veces le dejan para que no entorpezca la rutina de clase.
Sujeto 3	Es una niña muy alegre y activa, le encanta hacer carreras cuando va por los pasillos. Está diagnosticada con Síndrome de Down, por lo que a lo largo de las semanas tiene sesiones individuales con la PT donde aprende contenidos de lógico-matemática y las letras. En los últimos meses ha aprendido a escribir su nombre y el de su madre. A nivel social, se relaciona con todos, los niños y niñas la quieren mucho. Por otro lado, es muy autónoma, y se expresa bastante bien, aunque hay ocasiones en las que prefiere no hablar.
Sujeto 4	Participa activamente en clase, parece ser extrovertida, cuenta sucesos de su vida de manera abierta, tiene un círculo de amistad muy cerrado, aunque se relaciona bastante bien con el resto de la clase.
Sujeto 5	Es un niño muy activo, se relaciona con los demás, es muy curioso. Se expresa bastante bien y suele expresar sus emociones.
Sujeto 6	Es una niña muy tranquila, hace todas las actividades, suele estar en silencio, pero cuando se le pregunta responde con normalidad. Se relaciona bien con el resto de la clase.

Sujeto 7	Es una niña alegre, le gusta hablar, y relacionarse con un círculo cerrado de amigos, pero suele jugar con los demás de manera tranquila. Se expresa cuando está alegre y lo hace saber a los adultos, aunque suele ser muy tímida en ocasiones.
Sujeto 8	Es una niña muy callada, y su expresión facial es constantemente de seriedad, aunque en las últimas semanas sonríe y juega más. Últimamente ha tenido pesadillas y lo expresa en clase y los demás le intentan ayudar dándole “trucos”.
Sujeto 9	Es una niña muy extrovertida, juega y se relaciona bastante bien con los demás. Parece ser una niña muy alegre. En las últimas semanas ha presentado enfados constantes cuando se le dice que “no” y, aunque se intente resolver la situación, ella no supera ese episodio hasta después de un rato, pero aún con resentimiento.
Sujeto 10	Es un niño muy alegre, extrovertido y activo. Se relaciona bastante bien con los demás. Es un niño cariñoso, aunque no lo demuestra con regularidad. Cuando se encuentra enfadado o alegre, lo expresa.
Sujeto 11	Es un niño que tiene un vocabulario muy extenso: se expresa bastante bien. No suele reñir con los demás y trabaja adecuadamente. Cuando no sabe algo o no lo entiende, lo expresa, incluso a veces suele tomarse en serio las ironías o sarcasmos.
Sujeto 12	Es una niña muy callada y tímida cuando se trata de hablar en frente de toda la clase, pero se expresa muy bien con sus amistades, y se relaciona bastante bien con el resto de la clase. Además, suele expresar a las tutoras o al adulto cuando se siente mal físicamente (dolor de tripa o fiebre).

Sujeto 13	Es una niña muy alegre, pero bastante tímida cuando tiene que hablar en frente de toda la clase. Por otro lado, suele ser un poco despistada ya que cuando las maestras explican alguna actividad y le preguntan qué hay que hacer no sabe responder, ya sea porque habla con el niño/a de al lado o porque está entretenida con algo. También suele relacionarse con todos los niños y niñas de la clase, y no suele estar siempre con el mismo círculo social.
Sujeto 14	Es un niño bastante tranquilo, muy obediente y parece tener un alto nivel cognitivo. Se relaciona bastante bien con todos y todas, suele ayudar si ve que alguien lo necesita, y se expresa bastante bien, a pesar de que desde hace unos meses iba a alguna sesión con la logopeda para mejorar su lenguaje.
Sujeto 15	Es un niño muy alegre, y muy activo. Se expresa muy bien, cuando algo le parece mal o bien, y siempre quiere compartir con el resto de la clase sucesos de su vida. En algunas ocasiones, por ser muy activo y amigable con todos y todas, suelen interrumpir las asambleas o cuando una maestra habla. Por otro lado, suele llevar dibujos a sus amigos y su círculo de amigos suele ser el mismo en los recreos, aunque se relaciona con todos bastante bien.
Sujeto 16	Suele ser un niño muy tranquilo, pero también bastante activo, es muy atlético y le gusta correr mucho en los recreos. Se relaciona bastante bien con el resto de la clase y suele jugar en grupo la mayoría de las veces. Así mismo, se expresa bastante bien, y cuando algo no le parece bien lo dice sin ningún problema.
Sujeto 17	Es una niña bastante reservada, muy tranquila y en ciertas ocasiones bastante tímida. Ha tenido problemas de terrores nocturnos, por lo que algunos días ha faltado a clase. Por otra parte, se relaciona bastante bien con

	el resto de la clase y se expresa muy bien, llegando a formular frases largas y con un razonamiento complejo comparado con el resto de la clase.
Sujeto 18	Es una niña bastante activa, y en muchas ocasiones le gusta hablar mucho, preguntar cosas y contar sucesos de su vida. Es bastante expresiva con respecto a sus emociones, lo refleja en sus expresiones faciales de inmediato, incluso en alguna ocasión llegando a llorar mientras cuenta algo que le ha sucedido. Además, es muy movida, le gusta bailar y parece gustarle mucho la sesión de psicomotricidad.
Sujeto 19	Es una niña muy alegre, bastante extrovertida, se relaciona con todos, le encanta estar con los niños del aula UT (Unidad de transición). Además, parece que le gusta ayudar a los demás, y en los recreos es muy activa. Se expresa muy bien, aunque tiene problemas con la pronunciación de algunas palabras por lo que acude a sesiones con la logopeda.
Sujeto 20	A pesar de que parece ser una niña muy tímida cuando se le pregunta algo en público, parece que le gusta ser el centro de atención en algunas ocasiones, por ejemplo, en algunos recreos cuando sacan los aros de hula-hop siempre me suele decir que la mire hacer piruetas. Por otra parte, es muy cariñosa con las maestras, y con su círculo de amistad, que suele ser el mismo siempre.
Sujeto 21	Es una niña muy risueña, alegre y activa. Por lo general, se relaciona con toda la clase, aunque tiene su círculo de amistades bastante definido. A nivel de lenguaje, se expresa muy bien, si le sucede algo lo cuenta, aunque siempre de forma individual o íntima entre alguna maestra y ella, nunca lo expresa públicamente cuando está en grupo.

Sujeto 22	Es una niña muy tranquila, que se relaciona con todo el grupo, pero en muchas ocasiones suele jugar en solitario, no obstante, si alguien se le une juega con él o ella perfectamente. Se expresa muy bien, aunque no suele hablar en público, y además parece ser una niña que le gusta ayudar a los demás.
Sujeto 23	Parece ser un niño muy introvertido y no suele hablar mucho. Aunque suele jugar con los demás niños y niñas, en muchas ocasiones parece ser que le gusta jugar en solitario. Algunas veces no sabe solucionar los conflictos de forma autónoma y busca a un adulto. Por otro lado, es un niño muy tranquilo y aunque no habla mucho parece que se expresa bien.
Sujeto 24	Parece ser una niña muy alegre y amigable. A nivel de lenguaje, se expresa muy bien, aunque hay algunas palabras no las puede pronunciar bien. A nivel social, se relaciona con toda la clase, y puede hacer las actividades con cualquier niño o niña que le toque. Es una niña que suele hablar bastante bien y cuando lo hace se explica bastante bien.

Anexo III. Cuestionario-entrevista a las tutoras.

Preguntas/ítems:

(0) nada, (1) muy poco, (2) algo, (3) mucho.

1. Muestra gusto por asistir a la escuela.
2. Parece tener buena autoestima
3. Se relaciona con los demás niños y niñas.
4. Se aburre con facilidad.
5. ¿Con qué frecuencia se muestra enfadado/a u hostil?
6. Capacidad de resolver problemas de forma autónoma.
7. Implicación de la familia en la escolarización del alumno/a.
8. Muestra empatía hacia los demás.
9. Realiza alguna actividad física fuera del centro educativo.
10. Exterioriza lo que siente ante determinadas situaciones alegres.
11. Exterioriza lo que siente ante determinadas situaciones tristes.
12. Expresa verbalmente lo que siente.
13. Presenta estados de ánimo ajenos a la dinámica de la clase o cambios de humor injustificados.
14. Cuando consigue algún logro, ¿muestra satisfacción?
15. Muestra una relación afectiva estable con su familia.

Sujetos	Preguntas															Observaciones
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
S. 1																
S. 2																

S. 3																	
S. 4																	
S. 5																	
S. 6																	
S. 7																	
S. 8																	
S. 9																	
S. 10																	
S. 11																	
S. 12																	
S. 13																	
S. 14																	
S. 15																	

S. 16																	
S. 17																	
S. 18																	
S. 19																	
S. 20																	
S. 21																	
S. 22																	
S. 23																	
S. 24																	

SEGUNDA PARTE.

A continuación, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo considera que es el bienestar del grupo en general?
2. ¿Considera que hay algún niño o niña con problemas que le impidan tener un alto nivel de bienestar? ¿Qué tipo de problemas son?
3. ¿Considera que los alumnos reciben un buen apoyo emocional cuando lo necesitan? ¿Qué tipo de apoyos, estrategias o herramientas se le ofrecen?

4. ¿Cómo es la relación del alumnado-docente emocionalmente (en general, y si hay algún caso que quiera mencionar)?
5. ¿Cree que las relaciones alumno-docente influyen en el bienestar de los alumnos/as?, ¿Cómo?

Anexo IV: Tabla de observación directa.

Tabla 19. Ítems de observación directa en el aula.

Ítems	SÍ	A VECES	NO
1. Comenta o expresa situaciones/actividades que realiza en familia.			
2. Juega en clase.			
3. Parece disfrutar de las actividades cognitivas (matemáticas y letras) en clase.			
4. Se rodea de compañeros-as / amigos-as.			
5. Parece disfrutar del juego en solitario.			
6. Es atento/amable con los demás.			
7. Muestra seguridad en sí mismo.			
8. Expresa tener un amigo-a especial o que le haga sentir bien.			
9. Parece tener “buena” salud.			
10. Muestra una buena interacción con los adultos del centro escolar.			
11. Comprende de forma clara y cumple con las reglas de clase.			
12. Acorde con su edad, tiene consciencia de las consecuencias de su comportamiento.			
13. Participa activamente en las actividades del aula.			
14. Responde cuando se le pregunta algo.			
15.			

Anexo V. Resultado de las entrevistas a la tutoras del aula.

TUTORA 1.

PRIMERA PARTE.

1. Muestra gusto por asistir a la escuela.
2. Parece tener buena autoestima
3. Se relaciona con los demás niños y niñas.
4. Se aburre con facilidad.
5. ¿Con qué frecuencia se muestra enfadado/a u hostil?
6. Capacidad de resolver problemas de forma autónoma.
7. Implicación de la familia en la escolarización del alumno/a.
8. Muestra empatía hacia los demás.
9. Realiza alguna actividad física fuera del centro educativo.
10. Exterioriza lo que siente ante determinadas situaciones alegres.
11. Exterioriza lo que siente ante determinadas situaciones tristes.
12. Expresa verbalmente lo que siente.
13. Presenta estados de ánimo ajenos a la dinámica de la clase o cambios de humor injustificados.
14. Cuando consigue algún logro, ¿muestra satisfacción?
15. Muestra una relación afectiva estable con su familia.

Responda los ítems anteriores con la siguiente escala: **(0) nada, (1) muy poco, (2) algo, (3) mucho.**

Sujetos	Preguntas															Observaciones
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
S. 1	2	2	1	2	0	1	1	1	0	3	2	2	0	2	2	
S. 2	1	0	1	3	3	0	1	0	2	2	3	2	3	2	1	
S. 3	3	2	3	0	1	1	3	1	2	3	3	1	1	3	3	
S. 4	3	3	3	0	2	2	1	2	1	3	3	2	0	3	2	

S. 5	3	2	3	1	1	2	2	2	1	3	2	2	0	2	3	
S. 6	3	2	2	0	0	2	3	3	2	3	2	2	0	3	3	
S. 7	3	2	2	0	0	2	2	2	1	3	1	2	0	2	3	
S. 8	3	2	1	1	0	1	2	1	1	3	1	1	0	2	3	
S. 9	3	2	3	0	2	2	3	2	2	3	3	2	1	3	3	
S. 10	3	2	3	0	1	2	2	3	2	3	3	2	0	3	3	
S. 11	3	3	3	1	1	3	2	3	2	3	3	3	0	3	3	
S. 12	3	2	2	0	1	2	2	2	2	3	2	1	0	3	3	
S. 13	3	2	3	0	1	2	1	2	1	3	2	2	0	3	1	
S. 14	3	2	2	0	1	1	3	2	1	3	2	2	0	3	3	
S. 15	3	3	3	0	2	3	3	2	2	3	3	3	0	3	3	
S. 16	3	3	3	2	2	3	1	2	1	3	2	3	0	2	3	
S. 17	3	3	3	0	2	3	2	3	2	3	3	3	0	2	3	
S. 18	3	2	3	1	1	3	1	3	2	3	3	3	0	3	2	
S. 19	3	2	3	0	1	2	2	2	2	3	3	3	0	3	3	
S. 20	3	2	2	0	0	2	1	1	2	3	2	2	0	2	2	
S. 21	3	3	3	1	2	2	3	2	2	3	3	2	0	3	3	
S. 22	3	2	2	0	1	1	1	2	1	3	2	2	0	3	2	
S. 23	2	2	2	0	0	1	1	2	1	3	1	1	0	2	3	

S. 24	3	2	3	0	2	2	3	3	2	3	2	2	0	2	3	
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

SEGUNDA PARTE.

A continuación, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo considera que es el bienestar del grupo en general?

Actualmente el grupo se encuentra bastante estable por lo que el grado de bienestar es bastante alto. Hay casos particulares que no están a ese nivel por sus circunstancias familiares, pero en general bastante bien.

2. ¿Considera que hay algún niño o niña con problemas que le impidan tener un alto nivel de bienestar? ¿Qué tipo de problemas son?

Tenemos un caso particular que dificulta ese bienestar en numerosas ocasiones, pero los niños y niñas han aprendido a convivir con ello y han aprendido a no darle tanta importancia.

Los problemas que observamos son llamadas de atención, interrupciones, enfados, agresiones, etc.

3. ¿Considera que los alumnos reciben un buen apoyo emocional cuando lo necesitan? ¿Qué tipo de apoyos, estrategias o herramientas se le ofrecen?

Por parte de las maestras trabajamos mucho con las emociones y la resolución de conflictos para dar apoyo emocional en los momentos más difíciles para ellos. Todos han tenido encuentros con las maestras para hablar de sus “problemas” y han recibido el apoyo emocional que se podía prestar en ese momento. El tipo de apoyos van desde una pequeña conversación, un momento de afectividad y cariño a través de abrazos, préstamo de cuentos que les ayuden, tutorías con familias, dar protagonismo dejando que sean el ayudante especial de la profe un ratito, etc.

4. ¿Cómo es la relación del alumnado-docente emocionalmente (en general, y si hay algún caso que quiera mencionar)?

La relación entre maestras y alumnado es adecuada, reciben muestras de cariño y afecto cuando lo necesitan; también conocen los límites cosa que les ayuda autorregularse.

Podemos destacar la relación con un niño que tiene conductas disruptivas, al que independientemente de sus conductas se le trata con cariño, dándole la oportunidad de expresar sentimientos y poniéndonos en su lugar.

5. ¿Cree que las relaciones alumno-docente influyen en el bienestar de los alumnos/as?, ¿Cómo?

El alumnado de esta clase tiene diferentes necesidades afectivas debido a situaciones familiares diferentes y muy complejas. A consecuencia de esto las maestras proporcionamos cariño y apoyo emocional en todo momento, ganando la confianza de los más pequeños a través de los cuales detectamos esas situaciones difíciles. El grado de bienestar del alumnado es elevado debido también a esta relación y se nota en resultados académicos, en la motivación por el aprendizaje, etc.

TUTORA 2.

PRIMERA PARTE.

1. Muestra gusto por asistir a la escuela.
2. Parece tener buena autoestima.
3. Se relaciona con los demás niños y niñas.
4. Se aburre con facilidad.
5. ¿Con qué frecuencia se muestra enfadado/a u hostil?
6. Capacidad de resolver problemas de forma autónoma.
7. Implicación de la familia en la escolarización del alumno/a.
8. Muestra empatía hacia los demás.

9. Realiza alguna actividad física fuera del centro educativo.
10. Exterioriza lo que siente ante determinadas situaciones alegres.
11. Exterioriza lo que siente ante determinadas situaciones tristes.
12. Expresa verbalmente lo que siente.
13. Presenta estados de ánimo ajenos a la dinámica de la clase o cambios de humor injustificados.
14. Cuando consigue algún logro, ¿muestra satisfacción?
15. Muestra una relación afectiva estable con su familia.

Responda los ítems anteriores con la siguiente escala: **(0) nada, (1) muy poco, (2) algo, (3) mucho.**

Sujetos	Preguntas															Observaciones
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
S. 1	3	3	3	1	1	2	2	3	0	2	3	2	0	3	3	
S. 2	1	1	1	3	3	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	
S. 3	3	3	3	1	1	1	3	3	1	2	2	1	0	3	3	
S. 4	3	3	3	1	1	2	1	3	1	3	3	3	0	3	2	
S. 5	3	2	2	1	1	2	2	3	1	3	3	3	0	3	3	
S. 6	3	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	2	1	3	3	
S. 7	3	3	3	1	1	2	1	3	0	3	2	2	0	2	2	
S. 8	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	
S. 9	3	3	3	1	2	2	3	3	2	3	3	2	1	3	3	
S. 10	3	2	3	1	2	1	2	2	2	3	3	3	1	3	3	
S. 11	3	3	3	1	1	2	2	3	0	3	3	3	0	3	2	

S. 12	3	2	2	1	1	1	2	2	0	1	1	1	1	2	3	
S. 13	3	1	2	1	1	1	1	2	0	2	2	2	1	3	2	
S. 14	3	2	2	1	1	1	3	2	0	3	3	2	1	2	3	
S. 15	3	3	3	1	2	1	3	3	2	3	3	3	1	3	3	
S. 16	3	2	3	2	1	1	1	2	0	2	2	2	2	2	2	
S. 17	3	3	3	1	1	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	
S. 18	3	3	3	1	1	2	1	3	2	3	3	3	1	3	3	
S. 19	3	2	3	1	2	1	1	3	2	3	3	3	1	3	3	
S. 20	3	2	2	1	1	1	2	2	0	2	2	2	1	3	2	
S. 21	3	3	3	1	2	1	1	3	2	3	3	3	1	3	3	
S. 22	3	2	2	1	1	1	1	2	0	2	2	2	1	3	2	
S. 23	3	3	3	1	1	2	1	3	0	2	2	2	1	2	2	
S. 24	3	3	3	1	1	2	3	3	0	3	3	3	1	3	3	

SEGUNDA PARTE.

A continuación, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo considera que es el bienestar del grupo en general?

Considero al grupo un grupo alegre y motivado por el aprendizaje en general.
 Todos forman parte del grupo y todos están integrados, por tanto considero que tienen un alto bienestar en cuanto al aula se refiere

2. ¿Considera que hay algún niño o niña con problemas que le impidan tener un alto nivel de bienestar? ¿Qué tipo de problemas son?

Nos encontramos en una escuela inclusiva con innumerables situaciones familiares que no hacen fácil ese bienestar: problemas económicos, personales, etc.

Considero que algún alumno tiene problemas en su bienestar debido a esta casuística.

3. ¿Considera que los alumnos reciben un buen apoyo emocional cuando lo necesitan? ¿Qué tipo de apoyos, estrategias o herramientas se le ofrecen?

En el grupo aula se trabaja la inteligencia emocional y el control de las emociones. Continuamente expresan su estado de ánimo además de una explicación de por qué se sienten así.

Lo trabajamos después del recreo para resolver conflictos, o bien en asamblea con las piruletas de las emociones o con numerosas actividades destinadas a trabajar las emociones.

Creo en este sentido que se les ofrecen herramientas para poder expresar y controlar sus emociones y sentimientos.

4. ¿Cómo es la relación del alumnado-docente emocionalmente (en general, y si hay algún caso que quiera mencionar)?

Como ya he mencionado en el aula trabajamos mucho las emociones y estados de ánimo. Continuamente recurren a mí para contarme que están tristes o están contentos, lo cual me hace pensar que existe una buena relación en cuanto a lo emocional se refiere.

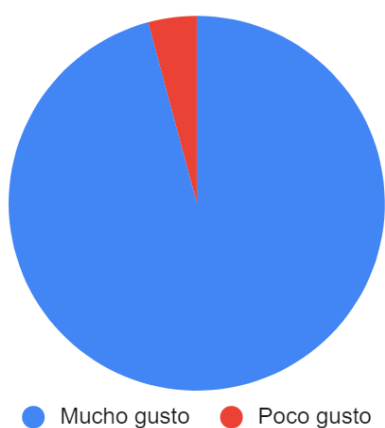
5. ¿Cree que las relaciones alumno-docente influyen en el bienestar de los alumnos/as?, ¿Cómo?

Por supuesto la relación alumno docente influye en el bienestar del alumnado, en el sentido en el que estas relaciones deben generar un clima de afecto y confianza en el que se sientan a gusto para expresar sus emociones, llegando así a su bienestar emocional y afectivo.

Anexo VI: Gráficas de los resultados de la entrevista a las tutoras

1. **Muestra gusto por asistir a la escuela.** En esta pregunta el resultado fue que el 95.83 % de los niños muestran mucho gusto por asistir a la escuela, y un 4.17 % no.

Sujetos con poco gusto por asistir a la escuela → S.2.



2. **Parece tener buena autoestima.** Con respecto a la autoestima, el 93,74 % del alumnado parece tener mucha autoestima, mientras que el 6,25 % parece tener baja autoestima.

Sujetos con poca autoestima → S.2, S.13.



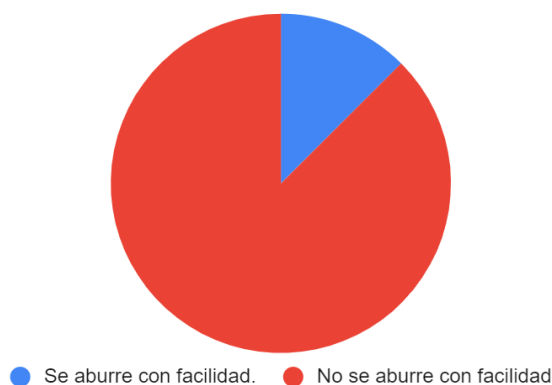
3. **Se relaciona con los demás niños y niñas.** El 89,59 % parece tener mucha relación con los demás niños y niñas, y por otro lado, el 10,42 % parece tener poca relación con los demás.

Sujetos que se relacionan poco → S.1, S.2, S.8



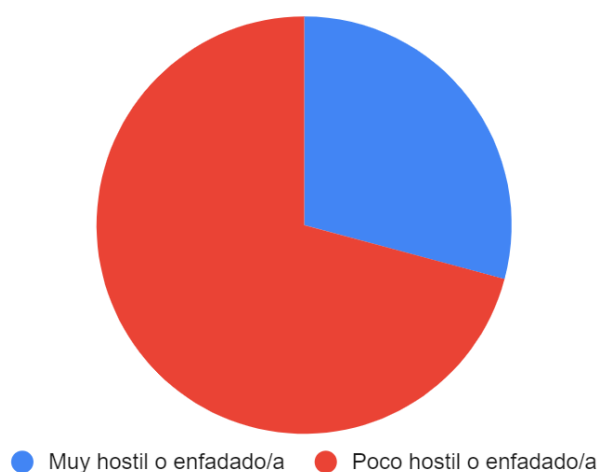
4. **Se aburre con facilidad.** En esta pregunta, el resultado fue que un 12,5 % se aburre con facilidad, mientras que un 87,51 % no se aburre con tanta facilidad.

Sujetos que se aburren con facilidad → S.1, S.2, S.8, S.16.



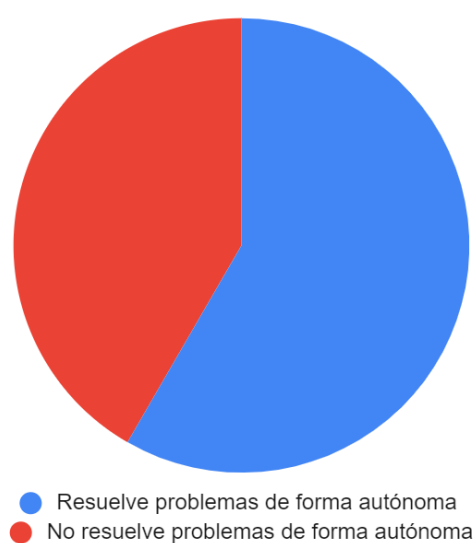
5. **¿Con qué frecuencia se muestra enfadado/a u hostil?** Con respecto a este ítem, el 29,17 % se muestra muy hostil, mientras que el 70,83 % se muestra poco enfadado u hostil.

Sujetos muy hostiles → S.2, S.4, S.9, S.10, S.15, S.16, S.17, S.19, S.21, S.24.



6. **Capacidad de resolver problemas de forma autónoma.** El porcentaje de niños y niñas que resuelve problemas de forma muy autónoma es de 58,33 %, mientras que el 41,67 % no lo hace. Por otro lado, hay que destacar que la tutora 1 considera que el 70,83 % sabe resolver problemas autónomamente, mientras que la tutora 2 considera que sólo el 45,83 % lo hace.

Sujetos no resuelven problemas autónomamente → S.2, S.3, S.8, S.10, S.12, S.13, S.14, S.15, S.16, S.19, S.20, S.21, S.22



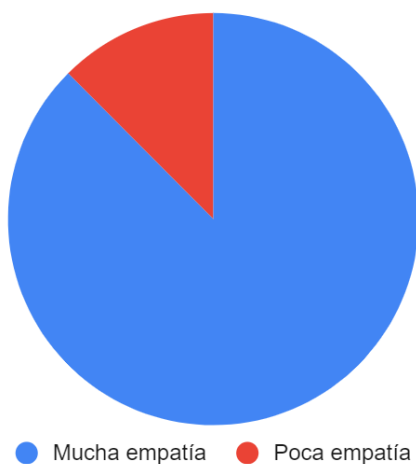
7. **Implicación de la familia en la escolarización del alumno/a.** Con respecto a este ítem, las tutoras consideran que el 60,42 % de las familias se implica en la escolarización de los niños y niñas, mientras que el 39,58 % se implica muy poco.

Sujetos poca implicación familiar → S.1, S.2, S.4, S.7, S.8, S.13, S.16, S.18, S.19, S.20, S.21, S.22, S.23.



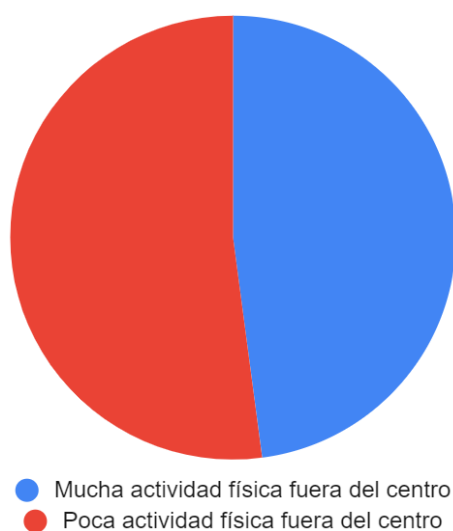
8. **Muestra empatía hacia los demás.** El 87,5 % muestra empatía hacia los demás, mientras que el 12,5 % muestra poca empatía.

Sujetos que muestran poca empatía → S.1, S.2, S.3, S.8, S.20



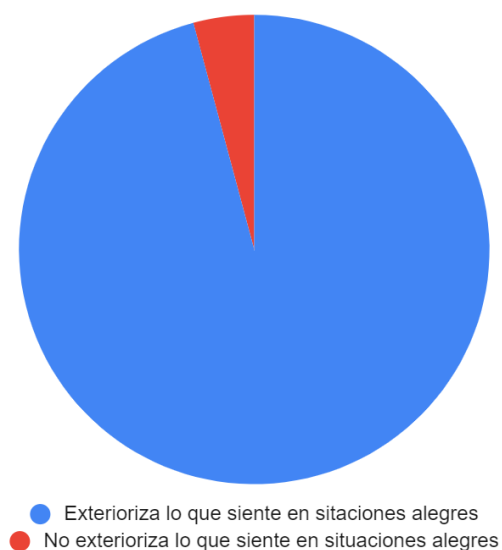
9. **Realiza alguna actividad física fuera del centro educativo.** Respecto a este ítem, el 47,91 % realiza actividad física fuera del centro, mientras que el 52,09 %, no.

Sujetos poca actividad física extraescolar → S.1, S.3, S.4, S.5, S.7, S.8, S.11, S.12, S.13, S.14, S.16, S.22, S.23, S.24.



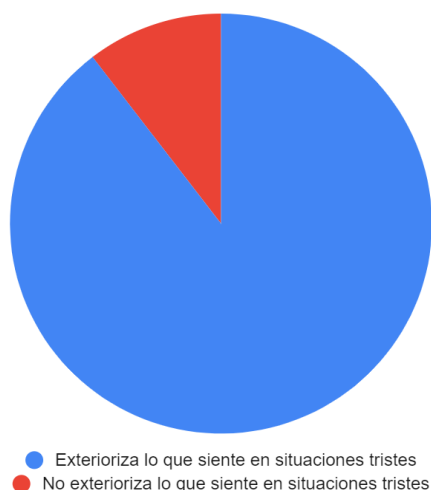
10. **Exterioriza lo que siente ante determinadas situaciones alegres.** El 95,83 % del alumnado exterioriza lo que siente ante situaciones alegres mientras que el 4,17 % lo hace poco.

Sujetos no exteriorizan sentimientos en situaciones alegres → S.8, S.12.



11. **Exterioriza lo que siente ante determinadas situaciones tristes.** El 89,58 % de los niños y niñas exterioriza lo que siente en situaciones tristes y, por otro lado, el 10,42 % no lo hace.

Sujetos no exteriorizan sentimientos en situaciones tristes → S.7, S.8, S.12, S.23.



12. **Expresa verbalmente lo que siente.** El 81,41 % de los niños y niñas expresa lo que siente de manera verbal, mientras que el 14,59 %, no.

Sujetos que expresan poco lo que sienten → S.3, S.8, S.12, S.23.



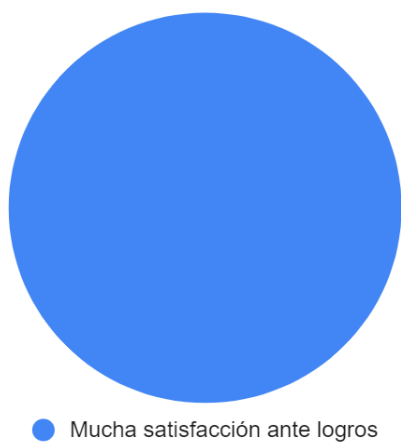
13. **Presenta estados de ánimo ajenos a la dinámica de la clase o cambios de humor injustificados.** Con respecto a este ítem, el 91,67 % no presenta cambios de humor injustificados, mientras que un 8,33 %, sí.

Sujetos con cambios de humor injustificados → S.2. S,16, S17.



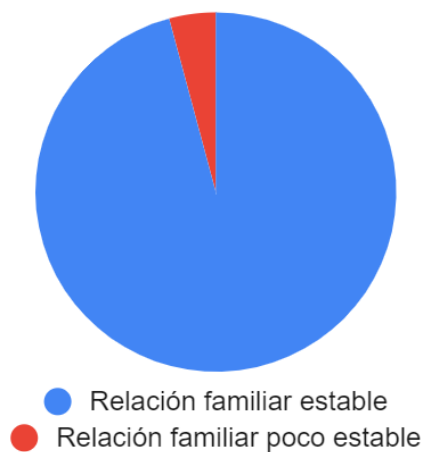
14. **Cuando consigue algún logro, ¿muestra satisfacción?** En esta pregunta, ambas tutoras señalaron que el 100 % de la clase muestra satisfacción ante la obtención de un logro.

Sujetos que no muestran satisfacción ante logros → 0



15. **Muestra una relación afectiva estable con su familia.** Con relación a esta pregunta, el 95,83 % parece tener una relación estable con la familia, y un 4,17% muy poca relación.

Sujetos con relación familiar poco estable → S.2, S.13



Anexo VII. Resultados de la observación directa en el aula.

No (0), A veces (1), Sí (2).

1. Comenta o expresa situaciones/actividades que realiza en familia.
2. Juega en clase.
3. Parece disfrutar de las actividades cognitivas (matemáticas y letras) en clase.
4. Se rodea de compañeros-as / amigos-as.
5. Parece disfrutar del juego en solitario.
6. Es atento/amable con los demás.
7. Muestra seguridad en sí mismo.
8. Expresa tener un amigo-a especial o que le haga sentir bien.
9. Parece tener “buena” salud.
10. Muestra una buena interacción con los adultos del centro escolar.
11. Comprende de forma clara y cumple con las reglas de clase.
12. Acorde con su edad, tiene consciencia de las consecuencias de su comportamiento.
13. Participa activamente en las actividades del aula.
14. Responde cuando se le pregunta algo.

Sujetos	ÍTEMS													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
S. 1	1	2	2	2	2	2	1	0	1	2	2	2	2	2
S. 2	1	2	0	1	1	0	0	1	1	1	0	2	1	2
S. 3	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1
S. 4	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
S. 5	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2

S. 6	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2
S. 7	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
S. 8	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1
S. 9	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2
S. 10	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2
S. 11	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2
S. 12	0	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1
S. 13	0	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1
S. 14	0	2	2	2	1	2	2	0	2	2	2	2	2	2
S. 15	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2
S. 16	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2
S. 17	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2
S. 18	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
S. 19	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
S. 20	1	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	1	1
S. 21	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1
S. 22	0	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1
S. 23	0	2	2	1	2	2	1	0	2	2	2	2	1	1
S. 24	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2

Anexo VIII. Tablas completas de las actividades del antes.

Tabla 20. Actividad 1 completa.

Actividad: 1 ¿Cómo me siento hoy?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividad de contextualización.	<p>Para empezar, tres días antes de empezar con las actividades, se ambientará el aula poniendo emoticonos de emociones (las que aparecen en el cuento: felicidad, tristeza, enfado o enojo, preocupación, miedo, cariño y diversión). En esos tres días, al empezar la asamblea se les preguntará cómo se sienten ese día y que pongan su nombre debajo de la emoción para que el resto del día los demás puedan saber cómo se siente cada niño/a. Posteriormente que expresen por qué se sienten así. A lo largo del día pueden cambiar su nombre a otra emoción ya que puede ocurrir que con el transcurso del tiempo el niño/a mejore, o no, su estado de ánimo</p> <p>A continuación, se pasará a cantar dos canciones sobre identificación de emociones, y donde también se tratan temas como la empatía y estrategias para usar ante emociones negativas:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=dMrn3_cXPR4 (El monstruo de los colores)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=hX60blksDsU (El rock de las emociones).</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración

Grupo grande	<ul style="list-style-type: none"> • Emoticonos con emociones (pueden ser las del álbum y algunas más) • El nombre de cada niño/a. 	40 minutos (todos los días hasta final de propuesta)
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros. • Conocimiento del entorno. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento. • Lenguajes: comunicación y representación. Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. 		<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de expresar sus sentimientos, emociones o preferencias y comunicarlos a los demás, así como respetar cuando los demás se comuniquen con ellos. • Mostrar interés por la propuesta, así como participar en la actividad diaria, además de intervenir activamente en las canciones. • Usar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y expresión, además de como medio para relacionarse con los demás.
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias		

<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de comprensión. Planificación. • Microhabilidades. Planificar el discurso Conducir el discurso • Estrategias. → Estrategias docentes para el desarrollo de las habilidades discursivas: Estrategias de orientación, estrategias de facilitación, estrategias de información, y estrategias de apoyo
Contenidos (BLOQUES) del currículo
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: comunicación y representación: Bloque 1. Lenguaje verbal → Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto. → Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Bloque 4. Lenguaje corporal. → Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación. → Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.
Competencias básicas
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias en comunicación lingüística. • Competencia para la autonomía e iniciativa personal. • Competencia para aprender a aprender.

Tabla 21. Actividad 2 completa.

Actividad: 2 ¿Qué veis en la foto?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Conocimientos previos y activación de esquemas.	<p>Para conocer y tener presente los conocimientos previos de los niños/as se realiza una asamblea en la que, en primer lugar, se enseñará la portada del libro en formato imagen (sin que se sepa que es un libro) y se preguntará:</p> <p><i>¿Qué veis en la foto?</i></p> <p><i>¿Qué colores veis?</i></p> <p><i>¿Por qué los monstruos no están juntos?</i></p> <p><i>¿Qué les puede suceder?</i></p> <p><i>¿Qué sabéis de la alegría?</i></p> <p><i>¿Y de la tristeza?</i></p> <p>Además, se les pregunta también si saben qué es un cuento, es decir, si saben qué hay en uno, por ejemplo, personajes, dibujos, palabras, colores, etc. Por otro lado, solamente se les dice que los monstruos son personajes de un cuento que vamos a leer.</p> <p>Después se les preguntará si saben qué son las emociones, una vez se les explica, pueden decir si han estado alguna vez como los monstruos de la imagen y por qué.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración

Grupo grande	<ul style="list-style-type: none"> Foto de la portada del álbum. 	40 minutos
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR	CONCRETO	
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lenguajes: Comunicación y representación. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las emociones de los personajes de la foto. Expresar verbalmente lo que piensan que ocurre en la imagen y las preguntas que se realizan. Participación activa durante la actividad. Realizar deducciones o inferencias a partir de una imagen. Establecer conversaciones con otros niños/as respetando las opiniones y puntos de vista de los demás. 	

<p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p>	
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de comprensión. Planificación. • Microhabilidades. Planificar el discurso. Conducir el discurso. Negociar significado. • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> → Estrategias docentes para el desarrollo de las habilidades discursivas: Estrategias de orientación, estrategias de facilitación, estrategias de información, y estrategias de apoyo. → Estrategias docentes dirigidas a corregir errores (“feed-back” correctivo = corrección que le sirve como modelo perfecto para su próxima emisión). 	

Contenidos (BLOQUES) del currículo

- **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.**

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

→ Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

→ Aceptación positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

- **Lenguajes: comunicación y representación.**

Bloque 1: Lenguaje verbal.

→ Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

→ Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.

Competencias básicas

- Competencias en comunicación lingüística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
- Competencia social y ciudadana

Tabla 22. Actividad 3 completa.

Actividad 3: ¿Cuándo me siento así?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividad de mediación - motivación.	<p>Para esta actividad, los niños y niñas se sentarán en mesas por pequeños grupos. Se le dará a cada uno un folio en blanco y se les darán una pequeña instrucción:</p> <p><i>“dibujar situaciones en las que se hayan sentido como los monstruos de la imagen”.</i></p> <p>No obstante, pueden dibujar situaciones que representen otra emoción que hayan sentido ya sea el mismo día o en otros momentos.</p> <p>Finalmente, cada niño/a explicará oralmente su dibujo, por qué han dibujado eso, qué le sucedió para que se sintiera así, qué hizo después.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Primero en grupos pequeños, y posteriormente en grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> Folios. Pinturas (pinturas de palo, rotuladores, ceras...). 	<p>En grupo pequeño 20 minutos.</p> <p>En grupo grande: 30 minutos.</p>
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás,</p>		<ul style="list-style-type: none"> Expresar emociones a partir de vivencias o experiencias que les

<p>identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del entorno. <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: Comunicación y representación. <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.</p>	<p>hayan hecho sentir como los personajes de la imagen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respetar las experiencias de los demás. • Desarrollar la expresión de las emociones mediante el dibujo. • Tener iniciativa y participar en la actividad de manera que los demás puedan aprender de todas las situaciones que se comparten.
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de comprensión. Planificación. Creación. • Microhabilidades. Planificar el discurso. Conducir el discurso. Aspectos no verbales. • Estrategias. → Estrategias docentes para el desarrollo de las habilidades discursivas: Estrategias de orientación, estrategias de facilitación, estrategias de información, y estrategias de apoyo. 	

→ Estrategias docentes dirigidas a corregir errores (“feed-back” correctivo = corrección que le sirve como modelo perfecto para su próxima emisión).
Contenidos (BLOQUES) del currículo.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. → Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones. → Aceptación positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias. • Conocimiento del entorno. Bloque 3. Cultura y vida en sociedad. → Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas. • Lenguajes: comunicación y representación. Bloque 1: Lenguaje verbal. → Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto. → Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Bloque 3: Lenguaje artístico. → Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas
Competencias básicas
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias en comunicación lingüística. • Competencia cultural y artística. • Competencia para aprender a aprender. • Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Tabla 23. Actividad 4 completa.

Actividad 4: Las caras de las emociones.		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Preparación de la comprensión – interpretación del texto (vocabulario).	<p>En esta actividad, nos pondremos en asamblea para trabajar el álbum se les presenta el título del libro y la portada. Se les hace preguntas como:</p> <p><i>¿Qué crees que le pasa al monstruo azul?</i></p> <p><i>¿Por qué es azul?</i></p> <p><i>¿Qué cosas creen que le hacen sentirse como se siente?</i></p> <p><i>*y de igual forma con el monstruo feliz.</i></p> <p>Para la segunda parte de la actividad se tratará el vocabulario emocional, donde se trabajen las palabras o vocabulario del álbum, como pueden ser sinónimos de algunas emociones.</p> <p>Por otra parte, para trabajar las expresiones emocionales se usarán fotografías de niños y niñas mostrando esa emoción y los alumnos/as imitarán dicha expresión.</p> <p>Finalmente, para crear curiosidad, se pasará el libro por cada niño/a para que pueda ver la portada del libro.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> • Álbum: Monstruo triste, Monstruo feliz. 	45 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> Fotos de niños/as con diferentes expresiones y/o emociones. 	
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p>		<ul style="list-style-type: none"> Comprender las particularidades de un libro (portada, título, contraportada, lomo, autor...). Conocer el vocabulario que se aparece en el álbum (significados, sinónimos...). Identificar emociones y/o expresiones con las diferentes imágenes presentadas. Reproducir facial y/o corporalmente emociones. Fomentar interés y curiosidad por la literatura.
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del entorno. <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Lenguajes: comunicación y representación. 		

<p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p>	
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de producción. Planificación. • Microhabilidades. Planificar el discurso. Conducir el discurso. Negociar el significado. Revisar. Aspectos no verbales. • Estrategias: <ul style="list-style-type: none"> → Estrategias docentes para el desarrollo de las habilidades discursivas: estrategias de orientación, estrategias de facilitación, estrategias de información y estrategias de apoyo. → Estrategias docentes dirigidas a corregir errores (“feed-back” correctivo = corrección que le sirve como modelo perfecto para su próxima emisión). 	
Contenidos (BLOQUES) del currículo	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. 	

→ Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

Bloque 3: La actividad y la vida cotidiana.

→ Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.

- **Lenguajes: comunicación y representación.**

Bloque 1: Lenguaje verbal.

→ Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

→ Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.

Bloque 4. Lenguaje corporal

→ Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.

Competencias básicas

- Competencias en comunicación lingüística.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Anexo IX. Tablas completas de las actividades del durante.

Tabla 24. Actividad 5 completa.

Actividad 5: Cuento: Monstruo triste, Monstruo feliz.		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Lectura del álbum con una técnica de animación	<p>Presentación del cuento elegido en formato mural.</p> <p>Se les explicará que a la vez que se cuenta el cuento se van pegando las imágenes siguiendo en orden la secuencia de los hechos del texto.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes de los monstruos y secuencias del álbum (ver anexo VIII). 	20 minutos
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p>		<ul style="list-style-type: none"> Identificar y reconocer las emociones tratadas y las de los emoticonos que adornan la clase.

<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del entorno. <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: comunicación y representación. <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y entender la secuencia de hechos. • Disfrute de la presentación y actitud de escucha activa. • Mostrar curiosidad e interés por el álbum. • Identificar situaciones que produzcan bienestar y reconocer aquellas que nos hacen sentir mal.
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos elaborados de comprensión e interpretación. <p>Imágenes mentales.</p> <p>Vinculación afectiva.</p> <p>Juicios distanciados sobre la obra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Microhabilidades. <p>Interpretar.</p> <p>Inferir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias. <p>→ Estrategias basadas en las peculiaridades del texto.</p>	

<p>→ Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión: Estrategias de apoyo y estrategias personales.</p>
<p>Contenidos (BLOQUES) del currículo</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen. → Utilización de los sentidos: sensaciones y percepciones. → Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. • Lenguajes: comunicación y representación. Bloque 1. Lenguaje verbal. → Comprensión de la idea global de textos orales de uso social y escolares. → Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. → Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto. → Descubrimiento y conocimiento progresivo del funcionamiento de la lengua oral con curiosidad e interés por el análisis de sus aspectos fónicos y léxicos. → Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje (identificar al protagonista y a los personajes secundarios, opinar sobre el texto que le han leído). → Manifestar diferentes emociones a lo largo de la escucha de un cuento (sorpresa, miedo, alegría...).
<p>Competencias básicas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias en comunicación lingüística. • Competencia social y ciudadana. • Competencia cultural y artística. • Competencia para aprender a aprender.

Tabla 25. Actividad 6 completa.

Actividad 6: ¿Lo leemos otra vez?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividad de comprensión compartida.	<p>Para que haya una mejor comprensión del álbum, se contará por segunda vez el cuento haciendo pausas para explicar palabras, frases y expresiones que puede que no entiendan.</p> <p>Así mismo, se responderán preguntas que surjan durante la lectura del texto haciendo pausas entre cada emoción que aparece y haciendo preguntas para saber si se han comprendido bien el texto.</p> <p>Se trata de una lectura fragmentada y con interacción constante con los niños/as, pudiendo éstos participar en la colocación de las imágenes en la pared o pizarrón.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes de los monstruos y secuencias del álbum. 	30 minutos

Objetivos de la actividad	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del entorno. <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver dudas que hayan quedado después de la primera lectura del álbum. • Participación activa durante la presentación. • Actitud de escucha y respeto hacia quien habla o expresa alguna duda. • Trabajar y reconocer la secuencia de los hechos que corresponden a cada emoción.

<p>comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Lenguajes: comunicación y representación. <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura mostrando actitudes de</p>	
--	--

valoración, disfrute e interés hacia ellos.	
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de comprensión. Recuperación de la información. Comprensión global del texto. Desarrollo de una interpretación. Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo. Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma. • Microhabilidades. Reconocer. Seleccionar. Interpretar. Anticipar. Inferir. Retener. • Estrategias: → Estrategias basadas en las peculiaridades del texto. → Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión: estrategias de apoyo y estrategias personales. 	
Contenidos (BLOQUES) del currículo	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. → Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias. → Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias. 	

- **Lenguajes: comunicación y representación.**

Bloque 1: Lenguaje verbal.

- Comprensión de la idea global de textos orales de uso social y escolares.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto (mantener una conversación, preguntar y escuchar).
- Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.
- Manifestar diferentes emociones a lo largo de la escucha de un cuento (sorpresa, miedo, alegría...).
- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje (identificar al protagonista y a los personajes secundarios que intervienen, opinar acerca del texto que le han leído).

Competencias básicas

- Competencias en comunicación lingüística.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.

Anexo X. Imágenes del material para la performance.



Anexo XI. Tablas completas de las actividades del después.

Tabla 26. Actividad 7 completa.

Actividad 7: ¿Qué has aprendido?	
Consigna	Desarrollo de la actividad
Actividades de comprensión – interpretación.	<p>En una asamblea pondremos en común lo aprendido.</p> <p>Por una parte, estará la actividad de comprensión del álbum en donde se les hará una serie de preguntas a los niños y niñas para saber si han comprendido el texto. Algunas preguntas son:</p> <p><i>¿Cuál es el título del cuento?</i></p> <p><i>¿Cuántos monstruos de colores o emociones aparecen en la historia?</i></p> <p><i>¿Qué cosas le gusta hacer al monstruo amarillo?</i></p> <p><i>¿Y al morado?</i></p> <p><i>¿Qué le pasaba al monstruo rojo cuando le salpicaban con el agua?</i></p> <p><i>¿Y al monstruo azul cuando perdió su globo azul?</i></p> <p><i>¿Qué le preocupaba al monstruo naranja?</i></p> <p>Posteriormente, se hará una actividad de interpretación o inferencias del álbum. En la misma asamblea se hablará sobre qué emociones aparecen, si algunas cosas que los monstruos sienten las han sentido alguna vez ellos y ellas.</p> <p>Además, pueden decir otras situaciones en las que se sientan como X monstruo que aparece a lo largo del texto.</p>

Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes del cuento: Monstruo triste, monstruo feliz. 	30 minutos
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio. Conocimiento del entorno. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas. Lenguajes: comunicación y representación. 		<ul style="list-style-type: none"> Conocer el grado de comprensión de textos que tienen los niños/as (<i>objetivo para el o la docente</i>). Identificar hechos que se desarrollan a lo largo del cuento. Identificar y reconocer las situaciones que causan las diferentes emociones de los monstruos. Participar de forma activa y expresar verbalmente sus propias experiencias a partir de las emociones que tienen los personajes del álbum.

<p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p>	
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos elaborados de comprensión e interpretación. <p>Imágenes mentales.</p> <p>Vinculación afectiva.</p> <p>Juicios distanciados sobre la obra.</p> • Microhabilidades. <p>Interpretar.</p> <p>Inferir.</p> • Estrategias. <p>→ Estrategias basadas en las peculiares del texto.</p> <p>→ Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión: estrategias de apoyo y estrategias personales.</p> 	

Contenidos (BLOQUES) del currículo

- **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.**

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

→ Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

→ Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

- **Lenguajes: comunicación y representación.**

Bloque 1. Lenguaje verbal.

→ Comprensión de la idea global de textos orales de uso social y escolares.

→ Identificar los personajes de un cuento, poema o canción breve. Secuenciar las escenas de un relato oral sencillo por medio de ilustraciones.

→ Relacionar los títulos del cuento con las ilustraciones y los personajes.

→ Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.

→ Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

→ Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimiento y para regular la propia conducta y la de los demás (relatar un hecho concreto significativo para el alumnado empleando tiempos verbales del pasado).

Competencias básicas

- Competencias en comunicación lingüística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Tabla 27. Actividad 8 completa.

Actividad 8: ¿Te ha gustado el cuento?		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividad de valoración.	<p>Para la valoración de los niños y niñas sobre el álbum que se les ha contado se usarán los emoticonos de las emociones que se han usado para ambientar la clase.</p> <p>Los emoticonos de las emociones: felicidad, cariño y diversión, se tomarán como positivos, mientras que las emociones preocupado, triste, enojado y miedo se tendrán en cuenta como una valoración baja.</p> <p>Por otra parte, además de mostrar el emoticono pueden justificar su valoración, pudiendo así expresar aquello que les ha gustado más y lo que les ha gustado menos.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Individual	<ul style="list-style-type: none"> Emoticonos de las emociones. 	Después de la lectura del álbum (10 minutos)
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás,</p>		<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de expresar opiniones y puntos de vista.

<p>identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: comunicación y representación. <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre lo acontecido en cada sesión. • Actitud de participación y escucha activa. • Actitud de respeto hacia las opiniones de los demás.
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de comprensión. <p>Recuperación de la información.</p> <p>Comprensión global del texto.</p> <p>Desarrollo de una interpretación.</p> <p>Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo.</p> <p>Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Microhabilidades. <p>Reconocer.</p>	

<p>Seleccionar.</p> <p>Interpretar.</p> <p>Anticipar.</p> <p>Inferir.</p> <p>Retener.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> → Estrategias basadas en las peculiaridades del texto. → Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión: estrategias de apoyo y estrategias personales.
Contenidos (BLOQUES) del currículo
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.</p> <p>→ Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.</p> • Lenguajes: comunicación y representación. <p>Bloque 1. Lenguaje verbal.</p> <p>→ Comprensión de la idea global de textos de uso social y escolares.</p> <p>→ Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.</p> <p>→ Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.</p>
Competencias básicas
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias en comunicación lingüística. • Competencia matemática • Competencia social y ciudadana • Competencia para aprender a aprender • Competencia para la autonomía e iniciativa personal

Tabla 28. Actividad 9 completa.

Actividad 9: Somos Monstruos.		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividad de animación divergente.	<p>Para esta actividad nos apoyamos en el álbum. Este cuenta con unas caretas añadidas donde los niños y niñas pueden ponerse detrás y simular se el monstruo.</p> <p>La actividad consiste en que cada alumno/a tiene que hacer una careta propia, ya sea con las emociones que menciona el cuento o emociones que se hayan descrito a lo largo de las actividades del álbum.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Folios de colores. • cartulinas de diferentes colores • Pegamento • Rotuladores • Platos desechables • Rollos de papel higiénico. • Periódicos • Revistas • Limpiapipas • Pinturas • Pinceles 	45 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • Elástico • Palos de madera o cartón • Lápices • Diversidad de materiales. 	
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del entorno. <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las emociones que aparecen en el álbum. • Expresar emociones mediante el medio artístico. • Expresar otras emociones que se puedan haber evocado a partir del cuento. • Actitud de respeto hacia las creaciones artísticas de los demás.

<p>comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: comunicación y representación. <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p>	
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos elaborados de comprensión e interpretación. <p>Imágenes mentales.</p> <p>Vinculación afectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Microhabilidades. <p>Interpretar.</p> <p>Inferir.</p>	

- **Estrategias.**

→ Estrategias basadas en las peculiares del texto.

→ Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión: estrategias de apoyo y estrategias personales.

Contenidos (BLOQUES) del currículo

- **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.**

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

→ Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

→ Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

- **Lenguajes: comunicación y representación.**

Bloque 1: Lenguaje verbal.

→ Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

Bloque 3: lenguaje artístico.

→ Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.

Competencias básicas

- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Tabla 29. Actividad 10 completa.

Actividad 10: Nuestro propio cuento.		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividad de comparación de lenguajes.	<p>Con el uso de sus propias caretas, por grupos pequeños pensarán una situación ya sea con alguna emoción positiva o negativa (si es este el caso, se dará la solución) del cuento o que se haya dicho a lo largo de las actividades.</p> <p>Posteriormente, la tendrán que representar al resto del grupo a modo de teatrillo. Debe ser una representación corta de una situación.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Primero grupo pequeño y posteriormente en grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> • Careta antes elaborada. • Material extra que necesiten para la representación. • Atrezo • Telas, disfraces, accesorios... 	<p>Grupo pequeño 20 minutos.</p> <p>Grupo grande 40 minutos.</p> <p>60 minutos en total.</p>
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. 		<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa.

<p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del entorno. <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: comunicación y representación. <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer diálogos para llegar a acuerdos en la representación. • Reconocer y aprender otras maneras de expresión. • Actitud de escucha y respeto hacia los demás durante la representación.
---	---

<p>oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p>	
procesos / Microhabilidades/ estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos elaborados de comprensión e interpretación. Imágenes mentales. Vinculación afectiva. Juicios distanciados sobre la obra. • Microhabilidades. Interpretar Inferir. • Estrategias. → Estrategias basadas en las peculiaridades del texto. → Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión: estrategias de apoyo y estrategias personales. 	
Contenidos (BLOQUES) del currículo	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen. → Utilización de los sentidos: sensaciones y percepciones. 	

→ Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

- **Lenguajes: comunicación y representación.**

Bloque 1. Lenguaje Verbal.

→ Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás.

Bloque 4. Lenguaje corporal.

→ Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.

→ Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

Competencias básicas

- Competencias en comunicación lingüística
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Tabla 30. Actividad 11 completa.

Actividad 11. 1. Carta a los monstruos. 2. Me siento como...		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividades de expresión - creación asociadas al texto.	<p>1. Para la primera parte de la sesión, con ayuda del docente, se escribirá una carta a los monstruos donde se les ofrecerá diferentes soluciones ante emociones negativas (tristeza, miedo, preocupación...) que aparecen a lo largo del álbum.</p> <p>2. En la segunda parte de la actividad, para tratar las emociones descritas en el álbum se hará una dinámica de estilo literario donde los niños y niñas tendrán que hacer comparaciones y metáforas. Por ejemplo, empieza el adulto diciendo: “me sentía triste como...”, o “me sentía cariñoso como...”, “enfadado/a me pongo rojo como...” y los niños deben continuar la frase.</p> <p>Posteriormente se les pedirá que dibujen lo que han dicho, por ejemplo, si alguien ha dicho que cuando se enfada se pone rojo como un tomate, puede dibujarse como tomates, o dibujarse y pintarse rojo.</p>	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración

<p>1. Primero en grupos pequeños, y posteriormente en grupo grande.</p> <p>2. Primero en grupo grande y posteriormente de forma individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Folios. • Sobre. • Bolígrafos/ lapices. • Pinturas de colores 	60 minutos
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el lenguaje escrito como medio de comunicación. • Ofrecer soluciones ante problemas. • Ser capaz de producir comparaciones y metáforas.
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: comunicación y representación. 		

<p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.</p>	
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos elaborados de producción: Creatividad. Imaginación. Creación. • Microhabilidades. Abducir(se). Animar(se). • Estrategias. → Estimulación de la fantasía y la imaginación. → Presentación lúdica de la creación literaria: talleres creativos y juegos literarios. 	
Contenidos (BLOQUES) del currículo	

- **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.**

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

→ Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

→ Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

→ Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.

- **Lenguajes: comunicación y representación.**

Bloque 1. Lenguaje verbal.

→ Comprensión de la idea global de textos orales de uso social y escolares.

→ Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.

→ Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

Bloque 3. Lenguaje artístico.

→ Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.

Competencias básicas

- Competencias en comunicación lingüística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Tabla 31. Actividad 12 completa.

Actividad 12: ¡Vamos a leer!	
Consigna	Desarrollo de la actividad
Actividad de fomento de las bibliotecas y las TIC.	<p>En este apartado, para el rincón de la lectura, se tendrá un espacio en el aula (una estantería con cojines, por ejemplo, o un cajón corredizo para que lo llevemos a la biblioteca si queremos un día leer ahí).</p> <p>El préstamo de libros se realiza todos los días, además se llevará un registro de quién se lleva un álbum, qué álbum se lleva y se puede devolver hasta después de 3 días. El registro consistirá en un cartel cerca del rincón de la lectura para que sea visible para todos y todas. En el cartel se apunta el nombre del niño/a, el cuento que se lleva, el día que se lo lleva y el día que lo regresa, para que de esta forma todos los alumnos puedan tener la oportunidad de llevarse los álbumes a casa. Si un día hay un cuento de la biblioteca del centro que se quieran llevar, se puede hacer el mismo registro en el cartel del rincón de la lectura añadiendo que el álbum estaba en la biblioteca.</p> <p>Por otro lado, para incentivar y motivar a la lectura de álbumes, ya sea sobre emociones, o de cualquier otra temática de literatura infantil se pondrán estos dos cortos animados, que tienen dicho objetivo.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v= Bp1AZthZeo&t=29s (Los fantásticos libros voladores).</p>

	https://www.youtube.com/watch?v=f7ZFCSCtfuk (El increíble niño comelibros).	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartel de registro de préstamos de libros (ver anexo IX). • Biblioteca de aula (ver anexo XIII). 	Préstamo de 3 días.
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Interés y motivación hacia la lectura de álbumes. • Actitud de respeto y cuidado hacia el material literario. • Actitud de empatía y compañerismo. • Conseguir un estado de bienestar

<p>colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del entorno. <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: comunicación y representación. <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p>	<p>mediante el disfrute de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtener conocimiento y aprendizaje de los cuentos.
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de comprensión. <p>Recuperación de la información.</p> <p>Comprensión global del texto.</p> <p>Desarrollo de una interpretación.</p> <p>Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo.</p>	

Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma.

- **Procesos elaborados de comprensión e interpretación.**

Imágenes mentales.

Vinculación afectiva.

Juicios distanciados sobre la obra.

- **Microhabilidades.**

Reconocer.

Seleccionar.

Interpretar.

Anticipar.

Inferir.

Retener.

- **Estrategias.**

→ Estrategias basadas en las peculiaridades del texto.

→ Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión: estrategias de apoyo y estrategias personales

Contenidos (BLOQUES) del currículo

- **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.**

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

→ Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.

- **Conocimiento del entorno.**

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.

→ Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.

→ Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el

diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.

- **Lenguajes: comunicación y representación.**

Bloque 1. Lenguaje verbal.

→ Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje. → Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

→ Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.

Competencias básicas

- Competencias en comunicación lingüística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.

Tabla 32. Actividad 13 completa.

Actividad 13: 1. El bote de la felicidad. 2. Hilo del positivismo.		
Consigna	Desarrollo de la actividad	
Actividades de Transversalidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para seguir con la estela del álbum sobre los monstruos, se propone a los niños y niñas que todos los días escriban en un trozo de papel qué ha sido lo mejor que les ha pasado cada día (buena nota, una comida rica, conocer a alguien majo, hacer bien un ejercicio en clase, un halago de un compañero o profesor...), y luego metan el papel en el bote. Este bote se abrirá los viernes y se leerán los papeles en voz alta los mensajes positivos de todo lo que ha pasado a lo largo de la semana. Los niños/as meterán su papel en cualquier momento del día. 2. Para la segunda actividad, los niños y niñas se pondrán en círculo de forma que todos y todas se vean la cara, y con un hilo de lana, lo que se hará es ir pasándolo a una persona, pero antes de pasarlo hay que decir 2 cosas buenas o positivas del compañero/a que lo recibe. De esta manera se puede ayudar a que se adquiera actitudes de empatía, buena autoestima y aumentar los niveles de bienestar subjetivo de cada niño y niña. 	
Organización del aula - agrupamiento	Materiales necesarios	Duración
Grupo grande	<ul style="list-style-type: none"> • Bote de cristal transparente. • Trozos de papel. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 30 minutos (cada viernes). 2. 30 minutos.

	<ul style="list-style-type: none">• Lápiz.• Hilo/Lana	
Objetivos de la actividad		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento del entorno. <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Lenguajes: comunicación y representación. <p>Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de</p>		<ul style="list-style-type: none">• Reflexionar sobre lo bueno que sucede a lo largo del día.• Mejorar la comunicación grupal.• Trabajar el positivismo.• Favorecer la memoria emocional positiva.• Mejorar la cohesión de grupo.• Favorecer el autoconcepto.• Trabajar actitudes positivas hacia los demás.

<p>comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.</p>	
Procesos / Microhabilidades/ Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos elaborados de comprensión e interpretación. Imágenes mentales. Vinculación afectiva. • Procesos elaborados de producción: Creatividad Imaginación. Creación • Microhabilidades. Reconocer. Seleccionar. Interpretar. Anticipar. Inferir. Retener. Planificar el discurso. Conducir el discurso. 	

- **Estrategias.**

→ Estrategias basadas en la metacognición del proceso de comprensión, Estrategias de apoyo y Estrategias personales.

→ Estrategias docentes dirigidas a mejorar la conciencia lingüística.

Contenidos (BLOQUES) del currículo

- **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.**

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

→ Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

→ Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

→ Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.

- **Lenguajes: comunicación y representación.**

Bloque 1. Lenguaje verbal.

→ Comprensión de la idea global de textos orales de uso social y escolares.

→ Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.

→ Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.


Competencias básicas

- Competencias en comunicación lingüística
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

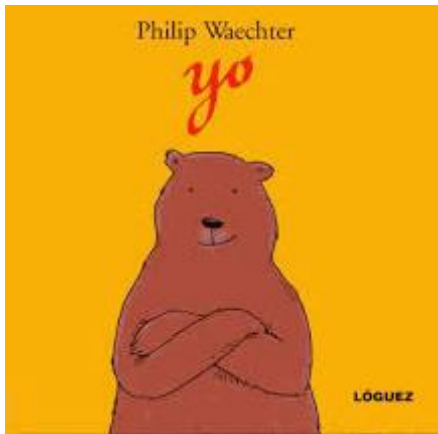
Anexo XII: Registro del préstamo bibliotecario.**Tabla 21.** Ficha del registro de préstamo bibliotecario.

Nombre del alumno/a	Álbum	Fecha de préstamo	Fecha de devolución	¿Es de la Biblioteca del centro?

Anexo XIII. Fichas técnicas de los álbumes de la biblioteca de aula sobre el bienestar subjetivo.

Título: Paula y su cabello multicolor.	
	
Autor	Carmen Parets Luque.
Ilustradora	Carmen Parets Luque.
Editorial	Autoedición
Colección	-----
Fecha de edición original	2014
Lengua y país de origen	España.
Nacionalidad	Española.
Traductor	-----
Ciudad	-----
Edad	3-6 años.
Fecha de edición	2014
2. BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA	A Paula le va cambiando el pelo con la emoción que tiene según se siente en cada situación que se le presenta.

3. ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	Educación emocional, conciencia emocional, regulación emocional y creatividad. Muchos colores. Cuento corto. Letras grandes.
4. DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN	Fácil.
5. USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trate...)	Miedos nocturnos. Técnicas para controlar el enfado.

Título: Yo.		
Autor	Philip Waechter.	
Ilustrador	Philip Waechter.	
Editorial	Lóguez Ediciones.	
Colección	Grandes momentos.	
Fecha de edición original	2016	
Lengua y país de origen	Alemania- Frankfurt.	
Nacionalidad	Alemán.	
Traductor	Eduardo Martinez.	
Ciudad	-----	
Edad	de 3 años en adelante.	
Fecha de edición	2016	
2. BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA	Un oso con un autoestima muy alta, bondadoso y generoso, sabe que es especial, pero hay días en los que se siente solo y triste por lo que se da cuenta que necesita un/a amigo/a.	

3. ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	Habla sobre autoestima, las cosas que nos hacen sentir bien. Dibujos grandes. Poca letra por página.
4. DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN	Fácil.
5. USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trate...)	Amistad, felicidad. Encontrar placer en compartir y las cosas de la vida cotidiana.

Título: Los hilos invisibles.



Autor	Montse Torrents.
Ilustrador	Matilde Portalés.
Editorial	Tramuntana Editorial
Colección	Infantil
Fecha de edición original	8 de octubre de 2015
Lengua y país de origen	España.
Nacionalidad	Española.
Traductor	-----
Ciudad	-----
Edad	4 a 8 años.
Fecha de edición	Octubre 2015.
2. BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA	Una niña muestra los diferentes hilos que nos conectan a las personas más especiales de nuestra vida.
3. ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	Habla sobre vínculos de amor, ilusión, amistad. Conexión con las personas que están en nuestros corazones. El texto está

	en forma de poesía. Los dibujos muestran el hilo que conecta el corazón de la niña con las personas que más queremos o situaciones de la vida.
4. DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN	Media - difícil.
5. USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trate...)	Imaginación, reconocimiento de emociones.

Título: Monstruo Triste, Monstruo Feliz



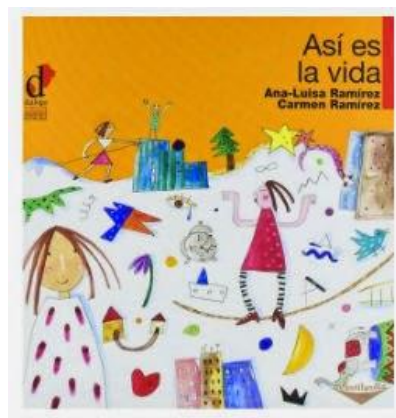
Autor	Ed Emberley y Anne Miranda
Ilustrador	Anne Miranda.
Editorial	Océano Travesía.
Colección	Primeras travesías.
Fecha de edición original	-----
Lengua y país de origen	América del Norte. Inglés.
Nacionalidad	Estadounidense.
Traductor	-----
Ciudad	-----
Edad	A partir de 2-3 años.
Fecha de edición	20 de noviembre de 2017
2. BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA	Diferentes monstruos de emociones describen situaciones que les hace sentirse de una forma.

3. ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	Libro interactivo (máscaras), corto, muchos colores.
4. DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN	Fácil, vocabulario relacionado con la identificación de las emociones.
5. USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trate...)	Bienestar propio en la realización de cosas o encontrar la felicidad en algo. Se puede trabajar la empatía.

Título: ¿Qué me está pasando?	
	
Autor	Marc Parrot.
Ilustrador	Eva Armisen.
Editorial	Beascoa.
Colección	Lumen Infantil.
Fecha de edición original	Marzo de 2019.
Lengua y país de origen	Catalán y castellano, España.
Nacionalidad	Español.
Traductor	-----
Ciudad	-----
Edad	De 3 a 6 años.
Fecha de edición	Marzo de 2019.
2. BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA	<p>Cuento que trata de ayudar a los niños y niñas a identificar ciertos sentimientos que no saben qué son y por qué los sienten como son el miedo, la vergüenza, la rabia, el amor, el egoísmo y la</p>

	añoranza
3. ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	El cuento está escrito en verso, tiene imágenes relacionadas con lo que dice el texto e incluso los relaciona colores. Además, incluye un CD con canciones del autor e ilustradora del libro con imágenes.
4. DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN	Fácil, media
5. USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trate...)	Identificación de emociones y sentimientos, descripción de éstas. Trata sentimientos peculiares como la añoranza, el amor y el egoísmo. Describe qué se puede llegar a sentir cuando tenemos uno de estos sentimientos.

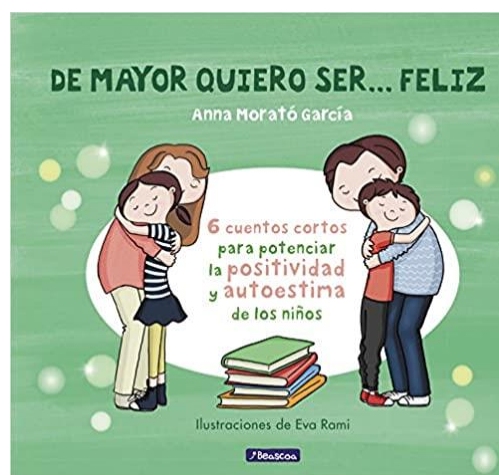
Título: Así es la vida.



Autor	Ana-Luisa Ramírez.
Ilustrador	Carmen Ramírez
Editorial	DIÁLOGO
Colección	Libros muy ilustrados.
Fecha de edición original	2005
Lengua y país de origen	Castellano, Esapaña.
Nacionalidad	Española.
Traductor	-----
Ciudad	-----
Edad	A partir de 3-4 años.
Fecha de edición	2005
2. BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA	El libro trata sobre la vida y la muerte, sobre lo que se consigue y de cuando las cosas no salen como uno se las espera. Además, ofrece alternativas a diferentes situaciones para poder hacerles frente y convivir con ellas.


3. ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	Ilustraciones sencillas, relacionadas con el texto.
4. DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN	Fácil-Media.
5. USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trate...)	Trata temas como la muerte o el duelo, frustración o traumas, además es un libro que se puede usar para buscar la propia identidad y el crecimiento personal, bienestar.

Título: De mayor quiero ser... feliz.

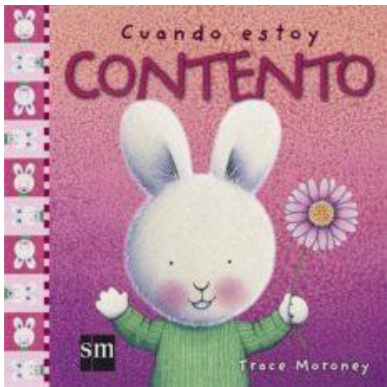


Autor	Anna Morató García.
Ilustrador	Eva Rami.
Editorial	BEASCOA - Penguin Random House.
Colección	Emociones, valores y hábitos
Fecha de edición original	2017.
Lengua y país de origen	Castellano, España.
Nacionalidad	Española.
Traductor	-----
Ciudad	-----
Edad	4 años en adelante.
Fecha de edición	10 de mayo de 2018.
2. BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA	Este libro está formado por 6 cuentos cortos que tratan el lenguaje positivo, quererse uno mismo, empatía, agradecimiento, confianza en uno mismo y la frustración.

3. ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	Varios cuentos en un libro, trata diversos temas. Ilustraciones sencillas con las que se pueden sentir identificados/as.
4. DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN	Media (se recomienda leer con un adulto)
5. USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trate...)	Aprender a ser feliz con pequeños actos, tener una buena autoestima para alcanzar las metas propuestas, ser positivo para ser feliz, empatía.

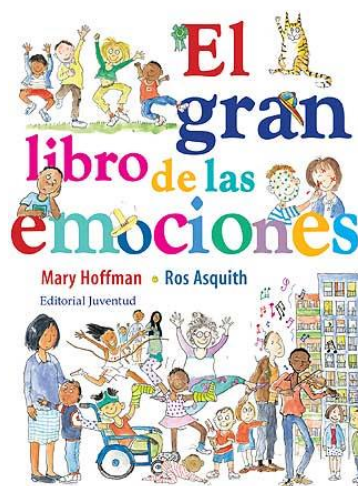
Título: Mis pequeñas alegrías. 	
Autor	Jo Witek.
Ilustrador	Christine Roussey.
Editorial	Bruño.
Colección	Cubilete.
Fecha de edición original	29 de septiembre de 2016.
Lengua y país de origen	Francés, Francia.
Nacionalidad	Francés.
Traductor	Virtudes Tardón Sánchez.
Ciudad	-----
Edad	De 3 a 6 años.
Fecha de edición	29 de septiembre de 2016.
2. BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA	Es un cuento donde una niña describe cuáles son las cosas que le hacen feliz realmente.
3. ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	Es un libro interactivo ya que cuenta con solapas para levantar, las ilustraciones son sencillas y a corde con el texto.

4. DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN	Fácil.
5. USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trate...)	Bienestar en las cosas sencillas de la vida. DEscubrir qué cosas valoramos y nos hacen felices.

Título: Cuando estoy contento.		
Autor	Trace Moroney.	
Ilustrador	Trace Moroney.	
Editorial	Ediciones SM.	
Colección	Sentimientos.	
Fecha de edición original	2005	
Lengua y país de origen	Inglés, Nueva Zelanda.	
Nacionalidad	Nuevo Zelandesa.	
Traductor	Teresa Tellechea	
Ciudad	Madrid.	
Edad	De 3 a 6 años	
Fecha de edición	2005	
2. BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA	El personaje describe diferentes situaciones que le hacen feliz.	
3. ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	Colorido y con un único personaje con el que los niños y niñas se pueden identificar.	

4. DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN	Fácil
5. USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trate...)	Trata temas como la felicidad, encontrar la felicidad en las pequeñas cosas de la vida, incluso en sentirse contento con ayudar a sentirse contento a los demás.

Título: El gran libro de las emociones



Autor	Mary Hoffman.
Ilustrador	Ros Asquith.
Editorial	Juventud.
Colección	Álbumes Ilustrados.
Fecha de edición original	1 de marzo de 2013
Lengua y país de origen	Inglaterra.
Nacionalidad	Inglesa.
Traductor	Anna Gasol Trullols.
Ciudad	Barcelona.
Edad	A partir de 5 años.
Fecha de edición	2013
2. BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA	El libro describe varias situación en las que alguien se puede sentir de diferentes formas: nervioso, seguro, interesado...

3. ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	Viñetas sencillas y concretas con su respectivo texto. Muchos dibujos que representan cada situación.
4. DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN	Media.
5. USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trate...)	Empatía por los personajes, identificar emociones, encontrar soluciones a situaciones para encontrarse mejor.

Anexo XIV. Valoración de los docentes y niños/as sobre la propuesta.

VALORACIÓN DOCENTES.

1) DATOS DE LOS DOCENTES.

- Centro educativo al que pertenece:

- Área y nivel educativo en el que trabaja:

- Número de alumnos/as que han participado:

- Participación de otros docentes en la puesta en práctica de la propuesta:

2) VALORACIÓN DE CADA ACTIVIDAD.

Valora del 1 al 4	1	2	3	4
Actividad 1: ¿Cómo me siento hoy?				
Actividad 2: ¿Qué veis en la foto?				
Actividad 3: ¿Cuándo me siento así?				
Actividad 4: La cara de las emociones.				
Actividad 5: Cuento: Monstruo triste, Monstruo feliz.				
Actividad 6: ¡Leamos otra vez!				
Actividad 7: ¿Qué has aprendido?				

Actividad 8: ¿Te ha gustado el cuento?				
Actividad 9: Somos monstruos.				
Actividad 10: Nuestro propio cuento.				
Actividad 11.1: Carta a los Monstruos.				
Actividad 11.2: Me siento como...				
Actividad 12: ¡Vamos a leer!				
Actividad 13.1: El bote de la felicidad.				
Actividad 13.2: El hilo del positivismo.				

3) VALORACIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA.

Valorar del 1 al 4 (siendo 1 una puntuación baja y 4 una puntuación alta)				
Ítems	1	2	3	4
Los materiales utilizados han sido una herramienta eficaz para llevar a cabo la propuesta.				
Ha habido una buena acogida de la propuesta por parte de los niños/as.				
He realizado la mayoría de las actividades propuestas.				

Me ha resultado fácil la puesta en práctica de las actividades.				
Ha sido interesante trabajar este tema por áreas curriculares.				
Ha habido coherencia entre los objetivos y las actividades.				
La secuencia de actividades ha sido coherente.				

4) VALORACIÓN GENERAL (PREGUNTAS ABIERTAS)

¿Cómo han acogido los niños/as la propuesta?

.....

.....

¿Qué aspectos han sido positivos durante la puesta en práctica de la propuesta?

.....

.....

¿Qué aspectos mejorarías?

.....

.....

¿Has llevado a la práctica todas las actividades? ¿Has modificado o diseñado alguna actividad nueva a partir de estas?

.....

.....

¿Has tenido algún tipo de dificultad? ¿Cómo has actuado ante esta?

.....

.....

¿Recomendarías esta propuesta didáctica a otros docentes? ¿Por qué?

.....

.....

VALORACIÓN DE LOS NIÑOS/AS.



ME HA GUSTADO



ME HA GUSTADO POCO



NO ME HA GUSTADO

Anexo XV. Evaluación general y del bienestar subjetivo.

EVALUACIÓN SOBRE EL BIENESTAR SUBJETIVO.

Alumno/a: _____

ÍTEMS	SIEMPRE	A MENUDO	OCASIONALMENTE	NUNCA
Es autónomo/a cuando realiza las actividades.				
Pide ayuda cuando lo necesita.				
Se relaciona y se comunica adecuadamente.				
Controla sus emociones.				
Muestra empatía hacia los demás.				
Soluciona los problemas adecuadamente.				
Se muestra contento/a la mayor parte del tiempo.				
Tiene confianza en sí mismo.				

EVALUACIÓN GENERAL DEL ALUMNADO.

Alumno/a: _____

ÍTEMS	MUCHO	ALGO	MUY POCO	NADA
Participa activamente en todas las actividades.				
Expresa su opinión y punto de vista.				
Respeto los turnos de habla.				
Ayuda a los demás ante alguna dificultad.				
Pregunta si tiene dudas.				
Comprende los contenidos que se han tratado.				
Tiene claro lo que se va a realizar en cada actividad.				
Toma la iniciativa en las actividades y se esfuerza por hacerlas.				
Aporta ideas y soluciones.				